

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE S'APPUYANT SUR UN CADRE D'ANALYSE EN ERGONOMIE DE
L'ACTIVITÉ ET S'INSCRIVANT DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE POUR
ANALYSER LES SITUATIONS DE TRAVAIL D'ENSEIGNANTES
DE MÉTIERS À PRÉDOMINANCE MASCULINE EN FORMATION
PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE AU QUÉBEC.

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

JESSICA RIEL

JUIN 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

« Si le travail est au cœur de la dynamique des rapports de pouvoir, s'il constitue bien l'enjeu des rapports sociaux comme nous le postulons, il doit être placé au centre de toute réflexion tant sur la domination (le travail en est un levier essentiel) que sur l'émancipation. »

Margaret Maruani (2013)
Travail et genre dans le monde

AVANT-PROPOS

La thèse est composée de six chapitres, dont deux sont des articles soumis ou en voie de soumission dans des périodiques scientifiques pour lesquels la candidate est première auteure. Le premier chapitre introduit la pertinence de la thèse en présentant la problématique et l'état des connaissances quant aux aspects suivants: les embûches rencontrées par les femmes lors de leur parcours scolaire et professionnel dans une voie traditionnellement masculine, le contexte entourant la transition professionnelle menant à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au secondaire et les difficultés rencontrées par les enseignantes d'autres ordres d'enseignement en raison de leur genre. Les deuxième et troisième chapitres présentent respectivement le cadre de référence sur lequel s'appuie la thèse et le cadre méthodologique qui en découle. Les quatrième et cinquième chapitres présentent les résultats sous la forme d'articles scientifiques. Le chapitre quatre intitulé « *Il faut toujours en faire plus!* » Effet du genre sur la charge cognitive et émotionnelle d'enseignantes de métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire. » expose les résultats issus de l'analyse de l'activité individuelle des enseignantes. Il a été soumis en mars 2014 à la Revue Initio dans le cadre d'un numéro spécial « Genre, éducation et travail ». Le chapitre cinq intitulé « *On veut travailler ensemble, mais c'est difficile.* » Obstacles organisationnels et sociaux à l'activité collective en enseignement d'un métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec. » aborde quant à lui les résultats de l'analyse de l'activité collective des enseignantes avec leurs collègues. Il sera soumis à la Revue des sciences de l'éducation. Dans les deux cas, la première auteure et candidate au doctorat, Jessica Riel, a élaboré le protocole de recherche, effectué la collecte et l'analyse des données et rédigé les articles. Les coauteures Céline Chatigny et Karen Messing (directrice et codirectrice) ont supervisé la recherche. Le dernier chapitre discute de l'ensemble des résultats de la thèse et en présente les conclusions générales.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier les participantes sans qui l'étude n'aurait pas eu lieu ainsi que les personnes qui m'ont permis d'entrer en contact avec elles. J'aimerais donc remercier Mme Chantal Locat et Mme Diane Courchesne, représentantes de la condition des femmes ainsi que Mme Paule Poulin et M. Pierre Lefebvre, représentant.es de la santé et sécurité au travail de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), pour leur précieuse collaboration. Je tiens également à remercier les président.es de syndicats locaux qui m'ont permis de contacter les enseignantes et ont facilité l'accès au terrain.

Je tiens également à remercier mes directrices, Mme Céline Chatigny et Mme Karen Messing, pour leur soutien infailible tout au long de ce parcours. Merci d'avoir été là pour m'écouter et m'encourager. Vous m'avez beaucoup apporté tant au niveau intellectuel que personnel.

Je remercie mes collègues et ami.es du doctorat avec qui j'ai cheminé et partagé les bons et les moins bons moments d'un parcours doctoral. Je remercie tout spécialement Christian, Nancy, Nicole, Marie-Noël, Marie-Andrée et Mélanie pour leur écoute et leurs nombreux encouragements. Je remercie aussi mes collègues de travail particulièrement Louise, Julie, Martin, Anne-Renée et Romaine. Merci pour vos encouragements et votre soutien. Plusieurs membres du CINBIOSE m'ont aussi aidée à traverser ce chemin. Merci à Myriam, Aline, Rachel, Bénédicte et Mélanie pour leur écoute, leur soutien, leurs encouragements et leurs conseils. Merci à mes ami.es spécialement Elisabeth, Vanessa, Karl, Eve et Martin pour leurs nombreux encouragements, leur écoute et pour m'avoir changé les idées.

Merci à ma famille, particulièrement ma mère qui a toujours été là pour écouter ma réflexion et la stimuler. Maman, merci pour ton dévouement, ton aide, tes encouragements et ton soutien dans les moments difficiles. Merci à ma sœur pour son écoute et ses encouragements. Merci à mon père pour son soutien et ses encouragements.

Un merci tout spécial à mon amour Christian. Merci pour ta patience, tes nombreux encouragements et ton écoute constante. Mon amour, je te remercie d'avoir contribué à mon bonheur durant ce long parcours. Tout simplement merci d'être là et de faire partie de ma vie. Je t'aime.

Enfin, ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans le soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), de la Fédération canadienne des femmes diplômées des universités (bourse Georgette Lemoyne), de l'Institut Santé et Société (ISS, bourse Aon), du Centre de recherche interdisciplinaire de recherche sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE) et de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal (Bourses d'excellence pour les cycles supérieurs).

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Mise en contexte	3
1.2 Un parcours scolaire et professionnel parsemé d'embûches	5
1.2.1 Étudier dans un programme à prédominance masculine en FP	5
1.2.1.1 Programmes méconnus	6
1.2.1.2 Attitudes négatives des hommes à l'égard des femmes	7
1.2.1.3 Facteurs facilitant le maintien des femmes dans les PPM	10
1.2.2 L'insertion professionnelle et le maintien en emploi dans un MPM	12
1.2.2.1 Discrimination à l'embauche et mesures pour la contrer	13
1.2.2.2 Différents facteurs d'exclusion des femmes présents dans les milieux	14
1.2.2.3 Le maintien en emploi traditionnellement masculin	18
1.2.3 La transition professionnelle vers l'enseignement en FP	20
1.2.3.1 Processus de transition professionnelle vers l'enseignement en FP	21
1.2.3.2 Conditions précaires en emploi	22
1.3 Les difficultés rencontrées par des enseignantes en raison du genre	23
1.4 L'enseignement d'un MPM en FP	24
CHAPITRE II	26
CADRE THÉORIQUE	26
2.1 L'ergonomie de l'activité pour étudier les situations de travail	26
2.1.1 Qu'est-ce que la situation de travail?	28

2.2	L'activité au cœur de la situation de travail.....	30
2.2.1	Le processus de régulation.....	31
2.2.2	La marge de manoeuvre.....	32
2.2.3	Les conséquences de l'activité de la personne.....	33
2.3	La personne en activité	34
2.4	Le cadre de travail.....	35
2.4.1	Tâches et exigences	36
2.4.2	Conditions et moyens offerts par le milieu	37
2.4.2.1	Organisation du travail, de la production et de la formation.....	37
2.4.2.2	Environnement physique et spatial	38
2.4.2.3	Dispositif technique	38
2.4.3	L'environnement social	39
2.4.3.1	Les structures sociales et la culture.....	39
2.4.3.2	Interactions avec les collègues et les supérieurs	40
2.4.3.3	Interactions avec les clients et usagers.....	41
2.5	Objectifs spécifiques de la recherche.....	44
CHAPITRE III		45
CADRE MÉTHODOLOGIQUE		45
3.1	Approche de recherche	45
3.2	Recrutement et caractéristiques des participantes	46
3.2.1	Caractéristiques des participantes.....	47
3.3	Considérations éthiques	49
3.4	Collecte des données : une démarche itérative	49
3.4.1	Entretiens individuels semi-dirigés.....	50
3.4.2	Observations de l'activité de travail et rétroaction	52
3.4.3	Journal de bord.....	54
3.4.4	Entretiens collectifs de validation.....	54
3.5	Analyse des données recueillies	55
3.5.1	Entretiens	55

3.5.2	Observations	56
3.6	Respect des critères de rigueur méthodologique	61
3.6.1	Crédibilité (validité interne).....	61
3.6.2	Transférabilité (validité externe)	62
3.6.3	Fiabilité	62
3.6.4	Constance interne.....	63
CHAPITRE IV		64
Article I		64
« <i>Il faut toujours en faire plus!</i> » Effet du genre sur la charge cognitive et émotionnelle d'enseignantes de métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire.		64
4.1	Résumé.....	64
4.2	Introduction.....	65
4.3	Cadre théorique.....	68
4.3.1	L'activité de travail.....	69
4.3.2	Les éléments de la situation de travail	70
4.3.2.1	Niveau externe : les exigences et prescriptions (contexte sur la figure)	71
4.3.2.2	Niveau intermédiaire : le CFP.....	71
4.3.2.3	Niveau interne : l'individu	71
4.3.2.4	Le genre.....	72
4.3.3	La charge de travail.....	72
4.4	Cadre méthodologique	73
4.4.1	Les participantes	74
4.4.2	Collecte des données et déroulement.....	75
4.4.2.1	Entretiens individuels.....	75
4.4.2.2	Observations de l'activité et rétroaction	75
4.4.2.3	Journal de bord.....	76
4.4.2.4	Entretiens collectifs de validation	76
4.4.2.5	Considérations éthiques	76
4.4.3	Analyse des données.....	77
4.5	Résultats.....	80

4.5.1	Charge cognitive et émotionnelle	80
4.5.1.1	Réaliser plusieurs activités simultanément	81
4.5.1.2	Être constamment sollicitée : s'interrompre et se faire interrompre	84
4.5.1.3	Accompagner les élèves dans leur cheminement personnel et scolaire	84
4.5.2	Effet du genre sur la réalisation du travail	85
4.5.2.1	Démontrer ses compétences pour être crédible	86
4.5.2.2	Des facteurs qui semblent atténuer l'effet du genre	87
4.6	Discussion	88
4.6.1	L'activité de travail et la charge qui en découle	89
4.6.2	L'effet du genre sur la réalisation du travail	92
4.6.3	Effet du genre modulé par une certaine « mixité » des groupes	94
4.6.4	Limites et apports de la recherche	95
4.7	Conclusion	96
4.8	Remerciements	96
CHAPITRE V		98
Article II		98
« On veut travailler ensemble, mais c'est difficile. » Obstacles organisationnels et sociaux à l'activité collective en enseignement d'un métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec		98
5.1	Résumé	98
5.2	Introduction	99
5.3	Cadre théorique	102
5.3.1	L'activité de travail	103
5.3.2	La dimension collective du travail	104
5.3.3	Les éléments de la situation de travail	105
5.4	Cadre méthodologique	106
5.4.1	Recrutement et caractéristiques des participantes	106
5.4.1.1	Considérations éthiques	108
5.4.2	Collecte des données et déroulement	108
5.4.2.1	Entretiens individuels semi-dirigés	108

5.4.2.2	Observations de l'activité et rétroactions	108
5.4.2.3	Journal de bord.....	109
5.4.2.4	Entretiens collectifs de validation	110
5.4.3	Analyse des données	110
5.5	Résultats.....	112
5.5.1	Les interactions à la base du collectif de travail	112
5.5.1.1	Rapports amicaux et lien d'appartenance	113
5.5.1.2	Concertation et cohérence	114
5.5.1.3	Solidarité et soutien.....	115
5.5.2	Les diverses formes de travail collectif	118
5.5.2.1	Collaborer pour être efficace.....	118
5.5.2.2	S'aider pour surmonter les difficultés	119
5.5.2.3	Coopérer pour développer l'enseignement	120
5.5.3	Des facteurs qui affectent l'activité collective avec les collègues	120
5.5.3.1	Précarité d'emploi	121
5.5.3.2	Alourdissement de la tâche et manque de temps	121
5.5.3.3	Les comportements de collègues	122
5.6	Discussion.....	123
5.6.1	Les interactions entre collègues : une ressource pour les enseignant.es et l'enseignement	123
5.6.2	La solidarité entre enseignant.es	124
5.6.3	Un milieu qui affaiblit le collectif.....	126
5.6.4	Des comportements inappropriés tolérés par le collectif fragilisent la place des femmes	127
5.7	Conclusion	129
5.8	Remerciements.....	130
CHAPITRE VI.....		132
DISCUSSION		132
6.1	Contributions empiriques.....	132
6.1.1	L'activité de travail en enseignement d'un MPM en FP	132
6.1.1.1	Une activité individuelle complexe et exigeante	132

6.1.1.2 Les interactions entre collègues : une ressource pour les enseignantes et l'enseignement	134
6.1.2 Une activité complexifiée par des contraintes environnementales et organisationnelles.....	135
6.1.2.1 L'environnement physique et matériel : une préoccupation pour l'apprentissage et la santé et sécurité au travail	136
6.1.2.2 Le contexte organisationnel et la précarité d'emploi : des obstacles à l'activité collective	136
6.1.3 L'influence du genre sur la réalisation du travail	137
6.1.3.1 Diffère selon les programmes enseignés.....	137
6.1.3.2 Contribue à la charge cognitive et émotionnelle durant l'enseignement .	138
6.1.3.3 Fragilise la place des femmes au sein du collectif de travail	139
6.2 Contributions théoriques.....	139
6.3 Contributions méthodologiques.....	143
6.3.1 Démarche novatrice intégrant l'ergonomie, les études féministes et les sciences de l'éducation.....	143
6.3.2 Apport des outils de collecte et de la combinaison de données quantitatives et qualitatives	144
6.4 Limites de la recherche	145
6.5 Les perspectives de la recherche.....	146
6.5.1 Pistes de recherche.....	146
6.5.2 Pistes d'amélioration.....	147
CONCLUSION.....	150
APPENDICE A.....	152
Canevas d'entretien.....	152
APPENDICE B	165
Fiche de renseignements des participantes	165
APPENDICE C.....	166
Formulaire de consentement - Entretiens.....	166
APPENDICE D.....	167
Formulaire de consentement - Observations.....	167
APPENDICE E	168
Grille d'analyse des observables dans <i>Actogram Kronos 2</i>	168
RÉFÉRENCES.....	173

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité adapté de Vézina (2001) dans St-Vincent et al. (2011, p. 59).....	29
Figure 2.2 : Dimensions de la réalité des enseignant.es en FP et relations avec la santé et la qualité du travail (Chatigny & Vézina, 2008, p. 130)	35
Figure 2.3 : Modèle émergent d'analyse systémique des éléments de la situation de travail des enseignant.es de la FP (Chatigny & Ouellet, 2007). ¹ MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; ² C.S.: Commissions scolaires ³ CSST : Commission de la santé et de la sécurité du travail.	42
Figure 3.1 : Déroulement de la collecte des données.....	50
Figure 4.1 : Modèle émergent d'analyse systémique des éléments de la situation de travail des enseignant.es de la FP (Chatigny & Ouellet, 2007). ¹ MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; ² C.S.: Commissions scolaires ³ CSST : Commission de la santé et de la sécurité du travail.	69
Figure 5.1 : Modèle d'analyse systémique de la situation de travail des enseignant.es de la FP centrée sur l'enseignant.e en activité (adapté de Chatigny & Ouellet, 2007). Le symbole « * » désigne la dimension collective.	103
Figure 6.1 : Modèle d'analyse systémique de la situation de travail des enseignant.es de la FP centrée sur l'enseignant.e en activité et prenant en compte le genre (adapté de Chatigny & Ouellet, 2007). Le symbole « * » désigne la dimension collective.	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Caractéristiques des 12 participantes (les prénoms sont fictifs).	48
Tableau 3.2 : Distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves.	49
Tableau 3.3 : Date, période et durée des observations pour chacune des 12 participantes (les prénoms sont fictifs).	53
Tableau 3.4 : Grille d'analyse de l'activité enseignante en FP comprenant le lieu et le type d'activités observables réalisées, souvent simultanément.....	58
Tableau 3.5 : Interactions relevant du collectif de travail	60
Tableau 3.6 : Interactions relevant du travail collectif (définition adaptée de De la Garza & Weill-Fassina (2000, p.228)).....	61
Tableau 4.1 : Distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves.	74
Tableau 4.2 : Grille d'analyse de l'activité enseignante en FP comprenant le lieu et le type d'activités observables réalisées, souvent simultanées.	78
Tableau 4.3 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=12) pour la durée totale des observations (98 heures et 32 minutes).....	81
Tableau 4.4 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes techniques pédagogiques utilisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=12) pour la durée totale des observations (98 heures et 32 minutes).....	81
Tableau 4.5 : Stratégies visant à assurer un environnement favorable aux apprentissages et sécuritaire pouvant être réalisées simultanément à l'enseignement.	83
Tableau 5.1 : Distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves.	107
Tableau 5.2 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes formes d'interactions observées entre les enseignantes participantes (N=12) et leurs	

collègues en fonction du temps passé par les participantes en interaction avec un ou des collègues.	112
---	-----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCQ	Commission de la construction du Québec
CIAFT	Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail
CIME	Centre d'intégration au milieu de l'emploi
CINBIOSE	Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement
CFP	Centre de formation professionnelle
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
FP	Formation professionnelle au secondaire
FPI	Femmes en parcours innovateur / Femmes et production industrielle
FRONT	Femmes regroupées en options dites non traditionnelles
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MPM	Métier à prédominance masculine
OMS	Organisation mondiale de la santé
PPM	Programme d'études à prédominance masculine
SST	Santé et sécurité au travail

RÉSUMÉ

Les recherches réalisées jusqu'à maintenant auprès d'enseignant.es de divers ordres d'enseignement et de femmes pratiquant un métier à prédominance masculine (MPM) laissent croire que celles qui enseignent un MPM en formation professionnelle au secondaire (FP) rencontrent des difficultés propres à leur genre qui contribueraient à augmenter leur charge de travail. Toutefois, leur réalité de travail demeure inconnue puisqu'aucune étude ne s'y est intéressée. La présente recherche vise donc à rendre compte des situations de travail de femmes enseignant un MPM en FP et plus spécifiquement à (1) comprendre et caractériser l'activité de travail; (2) repérer et décrire les déterminants de l'activité; et (3) comprendre et expliquer l'effet du genre sur l'activité. Elle s'inscrit dans une perspective féministe et s'appuie sur le modèle de la situation de travail centrée sur la personne en activité développé dans le champ de l'ergonomie francophone qui a été adapté au travail enseignant en FP et prend en compte le genre. Des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de 2,5h chacun et un total de 98,5h d'observation ont été réalisés auprès de 12 enseignantes de neuf programmes à prédominance masculine différents en FP provenant de six régions du Québec. Une analyse thématique des entretiens a été réalisée à l'aide du logiciel *NVivo* et les données issues des observations préalablement codées ont été analysées à l'aide du logiciel *Actogram Kronos*. Les résultats ont été présentés et discutés lors de deux entretiens collectifs de validation auxquels six participantes étaient présentes. L'analyse de l'activité de travail révèle que le travail des enseignantes de MPM en FP est exigeant, particulièrement au niveau cognitif et émotionnel, et est complexifié par les rapports de genre, particulièrement dans les programmes où une culture masculine stéréotypée prédomine et où les groupes sont homogènes en termes de sexe/genre et d'âge. La charge de travail est en partie régulée par l'activité collective qui est toutefois compromise par la précarité d'emploi, la quantité de travail à accomplir et les comportements de collègues. De plus, la place d'enseignantes au sein du collectif de travail est fragilisée par l'inaction collective à l'égard de comportements inappropriés de collègues envers les femmes. Certaines se retrouvent isolées en raison de leur genre et ont ainsi plus difficilement accès à l'activité collective. Les résultats de la recherche soulignent l'importance de poursuivre les recherches afin notamment de mieux comprendre les dynamiques inégalitaires dans l'enseignement de programmes à prédominance masculine. Par ailleurs, la recherche propose des pistes d'interventions souhaitables pour améliorer d'une part les conditions de travail en FP et d'autre part celles d'enseignantes de programmes où elles sont minoritaires.

Mots clés : femmes, métiers à prédominance masculine, formation professionnelle, travail enseignant, ergonomie de l'activité, genre.

INTRODUCTION

Cette recherche exploratoire s'inscrit dans la continuité des travaux en sciences de l'éducation visant à mieux comprendre l'activité enseignante (notamment : Chatigny et al., 2011; Messing, Seifert, & Escalona, 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009; Yvon & Saussez, 2010) et de ceux portant sur l'enseignement de la FP (Beaucher & Balleux, 2010; Chatigny, Nadon-Vézina, Riel, Couture, & Hastey, 2012; Deschenaux, Monette, & Tardif, 2012; Deschenaux, Roussel, & Boucher, 2005; Deschenaux & Roussel, 2010a; Deschenaux, 2010; Tardif, 2001), un ordre d'enseignement encore peu étudié jusqu'à maintenant.

De plus, la recherche s'inscrit dans les travaux de l'équipe de recherche interdisciplinaire *l'Invisible qui fait mal*¹ dont les recherches, réalisées en partenariat avec les trois grandes centrales syndicales du Québec (CSN, CSQ, FTQ), visent à rendre compte des aspects les moins visibles et plus problématiques du travail des femmes afin d'en améliorer les conditions (Messing & Lippel, 2013; Messing, 2000). Dans le cadre du partenariat, le projet de recherche a été présenté aux représentant.es à la santé et sécurité au travail et à la condition des femmes de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui ont souligné un intérêt à mieux connaître le vécu d'enseignantes de MPM en FP et leurs situations de travail. Ils ont accepté de collaborer au projet en facilitant notamment l'accès aux terrains de recherche.

Une caractéristique importante des recherches de cette équipe est l'intégration d'une perspective féministe où la prise en compte du genre est centrale. Le genre (provenant de *gender* en anglais) dont il est question ici fait référence au sexe social des

¹ Il s'agit d'une équipe regroupant des chercheuses de différentes disciplines (ergonomie, droit, éducation, communication) du Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE) et des partenaires syndicaux de trois grandes centrales syndicales du Québec (CSQ, CSN, FTQ).

individus et est entendu dans le sens de rapports sociaux de sexe se trouvant à l'intersection d'autres rapports sociaux (race, âge, classe) (Bilge, 2009). Le sexe social suppose, contrairement au sexe biologique, un apprentissage et une socialisation précoces des garçons et filles quant aux comportements et aux rôles spécifiques qu'ils et elles doivent avoir dans une société donnée (Fausto-Sterling, 2000; Fortino, 2002; Mathieu, 2000). Les différences entre les sexes seraient donc construites socialement et culturellement et susceptibles de changer au cours de l'histoire (Thébaud, 2005). Elles perpétuent les inégalités entre le groupe « femme » et le groupe « homme ». En raison de la difficulté à dissocier le biologique du psychique et du social parce qu'ils sont intimement liés, le terme « sexe/genre » est utilisé dans lorsqu'il est question des caractéristiques individuelles d'une personne (enseignant.es ou élèves). Lorsqu'il est question de rapport social, le terme « genre » est employé.

Ainsi, la recherche préconise une approche jumelant une perspective féministe et ergonomique pour étudier le travail enseignant en FP dans des programmes où les femmes sont minoritaires afin de rendre compte de la complexité et de la variabilité dans le travail en considérant le contexte dans lequel il est réalisé. Elle a donc une double dimension, soit celle de rendre compte de l'enseignement d'un MPM en FP et celle de rendre compte du genre et de son impact sur les femmes enseignant un MPM.

La thèse est divisée en six chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique et présente le problème de recherche. Ensuite, le cadre théorique où les différents concepts, le modèle d'analyse ainsi que les objectifs spécifiques de la recherche sont traités au second chapitre. Le troisième chapitre expose le cadre méthodologique. Les quatrième et cinquième chapitres présentent les résultats de la recherche sous forme d'articles scientifiques soumis ou en voie de l'être. La discussion générale des contributions de la thèse est présentée au sixième chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de l'étude ainsi que la recension des écrits scientifiques. Il est d'abord question d'une mise en contexte de la problématique. Le parcours scolaire et professionnel de femmes empruntant une voie dite non traditionnelle pour se diriger vers l'enseignement de leur métier en formation professionnelle est ensuite présenté. Enfin, le problème, la question et l'objectif général de la recherche découlant de cette problématique sont exposés.

1.1 Mise en contexte

Sur le marché du travail québécois, une ségrégation professionnelle est constatée selon le genre. En effet, les hommes et les femmes ont tendance à se diriger ou à être dirigés vers des secteurs distincts qu'on appelle ghettos féminins et masculins². Les statistiques du recensement de Statistique Canada de 2006 analysées par Beeman (2011) révèlent qu'au Québec en 2005, 59,5% des femmes se trouvaient dans les professions à prédominance féminine³ et 67,6% des hommes se trouvaient dans les professions à prédominance masculine. De plus, les hommes occupaient des titres d'emploi plus nombreux et variés que les femmes, qui, elles, étaient principalement concentrées dans les emplois de bureau et de services (Beeman, 2011). Selon plusieurs auteurs, ces ghettos persistent en raison des compétences stéréotypées qu'on associe consciemment ou inconsciemment au groupe « hommes » ou au groupe

² Le terme ghetto masculin (ou féminin) utilisé pour signifier que les hommes (ou les femmes) représentent plus des 2/3 des travailleurs (Beeman, 2011).

³ On dit d'un programme d'étude, d'un secteur d'emploi ou d'un métier qu'il est à prédominance féminine ou masculine lorsque plus de 66,7% des personnes sont des femmes (prédominance féminine, ex. santé et services sociaux, soins esthétiques) ou d'hommes (prédominance masculine, ex. soudage, plomberie, métiers de la construction) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

« femmes » (Anker, 1997; Fortino, 2002; Hirata & Kergoat, 1998; Kergoat, 2004). Par exemple, la force physique et les métiers masculins; l'écoute et l'empathie et les métiers féminins. Ainsi, en raison de leurs aptitudes considérées comme naturelles, les femmes occupent plus souvent des emplois qui impliquent, par exemple, les relations humaines, la communication ou les tâches similaires à des activités domestiques tandis que les hommes sont plus présents dans des emplois d'autorité et associés à la virilité (force, courage)⁴ (Molinier & Welzer-Lang, 2004). Ces stéréotypes portant sur les compétences physiques, psychiques et sociales des deux sexes contribuent à la reproduction des fonctions traditionnelles en cloisonnant le travail de chacun en fonction de son genre. Cette différenciation du travail selon le genre a été expliquée par la sociologue féministe Danièle Kergoat par le concept de division sexuelle du travail (Kergoat, 2004, 2005, 2007). Selon Kergoat (2005), le travail serait organisé en fonction de deux principes : celui de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes) et celui qui est hiérarchique (un travail d'homme vaut plus qu'un travail de femme).

Subséquemment, décider d'emprunter une voie traditionnellement « réservée » à l'autre genre implique de devoir faire face à de nombreux préjugés et stéréotypes sexuels, ce qui n'est pas sans conséquence pour les personnes qui font ce choix, particulièrement les femmes⁵. Plusieurs recherches montrent qu'elles doivent démontrer doublement qu'elles possèdent les qualifications requises (Dugré, 2006; Fortino, 2002, 2009; Mazalon & Beaucher, 2002; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005) et prendre des risques au détriment de leur santé pour prouver

⁴ Selon (Bradley, 1989), il peut aussi s'agir d'« accidents historiques » où le même emploi résolument masculin dans une usine, est féminin dans une autre.

⁵ L'arrivée d'hommes dans des secteurs majoritairement féminins, contrairement à celle des femmes se dirigeant vers des secteurs majoritairement masculins, est perçue comme étant une richesse pour les équipes en place (Fortino, 2009). Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas confrontés à un « plafond de verre », ils deviennent majoritaires dans les fonctions plus hautes dans la hiérarchie et occupent les postes les plus valorisés et les mieux payés de ces secteurs (Bessin, 2008; Meynaud, Fortino, & Calderón, 2009).

qu'elles sont capables de faire le travail aussi bien qu'un homme voire même mieux (Couture, Thibault, Chatigny, & Messing, 2005; Thibault, 2004). Leurs compétences sont remises en question parce qu'elles ne posséderaient pas *a priori* les aptitudes considérées comme naturelles chez l'autre genre.

Comme nous le verrons à la section suivante, tout au long de leur parcours scolaire et professionnel, les femmes empruntant une voie « non traditionnelle » doivent surmonter de nombreux obstacles en raison de leur genre.

1.2 Un parcours scolaire et professionnel parsemé d'embûches

Dans cette section, il est question des différents obstacles et facteurs facilitants rencontrés par les femmes⁶ durant leur parcours scolaire et professionnel dans une voie dite non traditionnelle, soit depuis les études dans un programme à prédominance masculine (PPM) en FP, vers l'insertion professionnelle dans le MPM, jusqu'à la transition professionnelle menant à l'enseignement du métier en FP.

1.2.1 Étudier dans un programme à prédominance masculine en FP

Selon les écrits recensés par Gingras, Savard, & Robidoux (2006), la situation des femmes s'est améliorée notamment au niveau de l'accès aux programmes d'études à prédominance masculine. En effet, depuis plusieurs années, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec encourage les femmes à s'inscrire dans les différents PPM par la mise en place de différents concours tels que *Chapeau, les filles!*⁷ ou *Excelle Science* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005). En 2001, Dumont publiait un livre pour outiller l'ensemble des acteurs du milieu scolaire, les élèves et leurs parents à démystifier les MPM et mieux les connaître. Plus récemment, l'organisme « Femmes en parcours innovateur » (FPI) de

⁶ Le terme femme employé dans le texte désigne l'ensemble des personnes de sexe féminin.

⁷ Ce programme a été suspendu temporairement en 2015 par le Gouvernement Libéral de M. Couillard.

la Mauricie et du Centre du Québec, anciennement connu sous le nom de « Femmes et production industrielle », a conçu des outils pédagogiques visant l'exploration des métiers par les élèves du primaire (*Ella Laflamme pour l'exploration*) et du secondaire (jeu *Parcours extrême*) qui ont été distribués dans l'ensemble des écoles du Québec (Femmes et production industrielle, 2009, 2010).

Bien que leur accès à la formation dans les PPM se soit amélioré en raison notamment des efforts et initiatives du MELS, les femmes restent encore peu représentées tant au niveau des inscriptions que de la diplomation dans les PPM (MELS, 2011). Selon les recherches recensées, plusieurs facteurs peuvent expliquer cette faible représentation. D'une part, elles ne connaissent pas tous les programmes qui existent ou les méconnaissent (Beeman, 2011; Veer, 2004). D'autre part, celles qui les choisissent font souvent face à des attitudes de forte résistance à leur endroit qui peuvent les inciter à se réorienter. Pour celles qui persévèrent, les écrits scientifiques soulèvent certaines caractéristiques des femmes ou de leur environnement qui seraient déterminantes par rapport à la motivation et à la persévérance dans le programme. Ces aspects seront traités aux points suivants.

1.2.1.1 Programmes méconnus

Plusieurs des programmes menant à un MPM sont méconnus par les femmes. Le Conseil sectoriel de la construction (2010) a mené une enquête auprès de 1 290 femmes d'un peu partout au Canada âgées de 18 à 34 ans qui révèle que 52% des répondantes n'avaient reçu aucune information d'une source quelconque à propos des carrières dans les métiers ou emplois en gestion de la construction. De plus, une importante consultation effectuée dans l'ensemble du Québec entre 2008 et 2009 par le Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT) auprès des différents acteurs concernés par l'intégration des femmes dans les occupations majoritairement masculines dont les femmes travailleuses et élèves de ces secteurs

confirme ce constat (Beeman, 2011). Selon cette étude, les écoles ne seraient pas suffisamment outillées pour intervenir sur la diversification des choix de carrières des femmes. Au Québec, les cours d'éducation au choix de carrière ont été abolis du programme d'enseignement secondaire en 2005 pour faire place à l'approche orientante qui vise à intégrer l'éducation au choix de carrière au contenu de plusieurs cours. Or, dans le cadre d'une recherche réalisée auprès de 3070 élèves de programme traditionnel, mixte ou non traditionnel provenant de 36 états des États-Unis, Kane & Frazee (1978) ont constaté que les élèves considéraient l'éducation au choix de carrières comme étant la technique d'orientation la plus influente et déterminante dans le choix des élèves puisqu'elle permet d'explorer et de connaître une diversité de métiers et professions.

1.2.1.2 Attitudes négatives des hommes à l'égard des femmes

Selon les écrits du Québec et d'ailleurs recensés par Gingras, Savard, & Robidoux (2006), lorsqu'elles font le choix d'un PPM et s'y inscrivent, certaines abandonnent et choisissent de se réorienter vers des programmes mixtes ou traditionnellement féminins en raison des comportements de résistance à l'endroit des femmes. À ce sujet, au cours d'une recherche réalisée par questionnaires auprès de 42 élèves féminines issues de 13 PPM différents (boucherie, armurerie, électricité de construction, pâtes et papiers, mécanique de véhicules légers, dessin de bâtiment, mécanique automobile, soudure, télécommunication, technique d'usinage, imprimerie, mécanique véhicules lourds routiers et soutien informatique) dans la région de l'Outaouais, Mazalon & Beaucher (2002, p.9) indiquent l'abandon de dix élèves sur un total de 58 inscrites dans différents PPM de cette région, soit un taux de 17,3%. Elles n'ont toutefois pas pu rejoindre celles qui avaient abandonné, on ignore donc dans quel programme elles étaient et pour quelles raisons elles ont abandonné. Dans d'autres recherches, différentes raisons, comme l'âge ou la personnalité, sont évoquées pour expliquer l'abandon et la réorientation de plusieurs femmes. En effet,

selon les recherches recensées par Gingras, Savard et Robidoux (2006), la principale raison de l'abandon des femmes serait liée aux attitudes négatives de la part d'hommes à leur endroit comme le sexisme ou de la réticence face à leur présence dans les milieux de travail. Ces éléments seront abordés dans les prochains points.

1.2.1.2.1 Sexisme et paternalisme de la part d'élèves et de certains enseignants

Plusieurs études réalisées au Québec ou ailleurs font état de blagues sexistes, de harcèlement psychologique et sexuel (Barrette, 1988; Chatigny, Nadon-Vézina, Riel, Couture, & Hastey, 2012; Fortier, 2013; Lemarchant & Tudoux, 2008; Lemarchant, 2008; Mazalon & Beaucher, 2002; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005; Mosconi, 1987) et/ou de comportements d'agressivité et de violence de la part d'élèves masculins à l'égard des femmes lors de la formation scolaire (Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Stafford, 1991).

Il ressort également que certains enseignants adoptent des comportements sexistes ou sont responsables de harcèlement à l'endroit des élèves féminines. En effet, dans une étude portant sur la situation vécue par les femmes de PPM à l'éducation des adultes à laquelle 284 femmes ont participé, 21% des élèves féminines auraient subi du harcèlement sexuel de la part de certains enseignants et/ou collègues dans le cadre de leur formation spécifique (Barrette, 1988). L'auteure précise toutefois que ces résultats reflètent la pointe de l'iceberg puisque certaines élèves ont demandé à ce que leurs réponses ne soient pas compilées. De plus, toujours selon cette étude, 29% des répondantes du secondaire reconnaissaient avoir subi de la discrimination négative dans le cadre de leur formation et estimaient qu'elle leur a causé des torts. C'est également ce que révèle une recherche plus récente réalisée auprès d'élèves féminines de PPM et d'intervenants du milieu scolaire de la région de l'Outaouais qui indique que les commentaires d'élèves ou d'enseignants permettent de déceler de la discrimination dans certains PPM (Mazalon & Beaucher, 2002). Mazalon &

Beaucher (2002) soulignent également le fait que les femmes sont constamment surveillées et que la moindre erreur de leur part peut être perçue comme de l'incompétence et renforcer les préjugés voulant qu'elles ne soient pas à leur place. Ce constat avait également été fait dans l'étude de Mosconi (1987).

En outre, dans certaines des recherches recensées, les femmes déplorent le fait que certains enseignants n'interviennent pas suffisamment auprès des élèves masculins par rapport au machisme dont ils font preuve (Mazalon & Beaucher, 2002; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003). Certains enseignants corroborent ces propos en affirmant qu'ils n'interviennent pas parce qu'ils considèrent qu'il s'agit d'une préparation à ce qui attend les filles dans les milieux de travail. Selon eux, cela inciterait les femmes à développer leur sens de l'humour et à apprendre à répondre à des commentaires ou des blagues sexistes (Chartier, 2001; Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012; Mazalon & Beaucher, 2002; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003). Des élèves masculins dans des PPM en FP tiennent aussi ce discours à savoir qu'il est important que les femmes se préparent à ce qui les attend dans le métier (Chatigny, Riel, & Nadon, 2012).

Les recherches révèlent à contrario une attitude paternaliste⁸ de certains enseignants à l'endroit des femmes (Barrette, 1988; Kane & Frazee, 1978; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Mosconi, 1987). Des enseignants auraient tendance à sous-estimer inconsciemment ou consciemment les capacités de leurs élèves féminines à faire le travail, ce qui aurait pour conséquences de les marginaliser davantage. Dans les recherches de Mazalon & Beaucher (2002) et de Mosconi (1987), les femmes qui considèrent bien réussir disent que certains enseignants viennent les voir plus souvent que leurs collègues masculins parce qu'ils croient qu'elles ont de la difficulté ou qu'elles vont se blesser. Il ressort de recherches qu'elles ne veulent pas être traitées

⁸ Le paternalisme est défini comme étant une « tendance à imposer un contrôle, une domination, sous couvert de protection » (Le nouveau Petit Robert, 1993).

différemment parce que cela nuit à leur intégration (Kane & Frazee, 1978; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003).

1.2.1.2.2 Réticence des milieux de travail au moment des stages

Au Québec, une recherche réalisée récemment auprès d'élèves féminines de PPM indique qu'au moment de trouver un stage afin de mettre en pratique et de consolider les apprentissages faits en CFP, les femmes doivent faire face à des réticences de la part des milieux de travail, ce qui fait en sorte qu'elles ont davantage de difficultés à trouver un stage que leurs collègues masculins (Pratte, 2009). De plus, lorsqu'elles en trouvent un, elles ont de la difficulté à se faire accepter dans le milieu où elles font leur stage. Ces difficultés sont les mêmes lorsqu'il s'agit de trouver un emploi comme nous le verrons au point 1.2.2.

1.2.1.3 Facteurs facilitant le maintien des femmes dans les PPM

La recension des écrits permet de faire ressortir des facteurs qui aident les élèves féminines à continuer leurs études dans un PPM. Cependant, il importe d'apporter des nuances quant à ce que révèlent les études par rapport aux élèves féminines qui ne quittent pas leurs programmes d'études. En effet, aucune des études recensées ne traite spécifiquement des finissantes des PPM. De plus, les femmes ont toutes des parcours différents en raison des secteurs qui diffèrent et de la façon dont elles font face aux difficultés. Toutefois, certaines des recherches font ressortir des aspects relevant de facteurs individuels qui peuvent favoriser la rétention dans les PPM. Il s'agit de la motivation et l'expérience personnelle et professionnelle des élèves féminines ainsi que du soutien social provenant de leur famille et des ami.es qui sont abordés aux points suivants.

1.2.1.3.1 La motivation

La motivation intrinsèque⁹ est mentionnée par Batt (2005) comme étant une des caractéristiques des femmes résistantes, c'est-à-dire celles qui persévèrent dans leur parcours. Selon les recherches recensées, le principal motif justifiant le choix d'un PPM par les femmes est l'intérêt personnel qu'elles ont pour le métier visé par le programme (Kane & Frazee, 1978; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005; Veer, 2004). Barrette (1988) indique que 68,0% des répondantes d'un PPM en FP ont choisi le programme par intérêt et dans l'étude plus récente de Mazalon & Beaucher (2002), 88,1% avaient fait le choix du programme par intérêt personnel pour le métier. L'intérêt à s'inscrire dans un tel programme contribuerait à la rétention dans les PPM.

1.2.1.3.2 Expérience de vie

Certaines recherches stipulent que l'expérience de vie pourrait également contribuer à une meilleure capacité d'adaptation dans les PPM et tout au long du parcours professionnel. Beeman (2011) affirme que les femmes en réorientation possédant davantage d'expérience que celles en parcours continu seraient mieux outillées (confiance en soi, affirmation de soi) pour faire face aux obstacles. Aussi, le fait qu'elles soient plus vieilles que plusieurs élèves pourrait être un avantage pour certaines et favoriser un plus grand respect de la part des élèves masculins. Bien que l'âge et l'expérience de vie puissent être un atout durant la formation, cette situation fait en sorte que les femmes en réorientation ont souvent des responsabilités familiales, ce qui peut entraîner des difficultés de conciliation études-famille. C'est d'ailleurs ce qui est constaté dans la recherche de Mazalon & Beaucher (2002) où

⁹ Ce concept renvoie à la pratique d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). La personne fait le choix de son parcours parce qu'elle en retire de la satisfaction et du plaisir.

près des deux tiers (64,3%) des élèves féminines de PPM participantes étaient en réorientation de carrière et avaient plus de 25 ans et rencontraient des difficultés à concilier études, travail et famille.

1.2.1.3.3 Soutien social provenant de la famille, des ami.es et des enseignants

Plusieurs recherches montrent que le soutien social provenant de la famille est déterminant tant au moment du choix du programme que dans le désir de le terminer par les femmes se dirigeant dans un PPM en FP (Bouchard, St-Amand, Rinfret, Baudoux, & Bouchard, 2003; Daune-Richard & Marry, 1990; Kane & Frazee, 1978; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003). Le soutien social provenant des ami.es, des enseignants ou des élèves contribue également à la réussite du programme et permet un meilleur climat d'apprentissage (Dumont, 2001; Gingras, Savard, & Robidoux, 2006). Dumont (2001) souligne aussi l'importance pour les femmes d'avoir accès à un réseau social composé d'autres femmes de parcours similaires pour permettre les échanges et un soutien mutuel. Gallioz (2008) indique que l'appui du conjoint ou de la conjointe et des enfants s'avère également crucial dans le cas de femmes en réorientation vers le secteur du bâtiment.

1.2.2 L'insertion professionnelle et le maintien en emploi dans un MPM

Comme nous le verrons dans cette section, l'insertion professionnelle et le maintien en emploi dans un MPM impliquent de devoir surmonter plusieurs obstacles¹⁰ pour les femmes. Il sera question d'une part de la discrimination à l'embauche et des mesures pour la contrer et d'autre part des différents facteurs d'exclusion des femmes présents dans les milieux. Au dernier point, le maintien en emploi traditionnellement masculin sera abordé.

¹⁰ Il existe des mécanismes d'inclusion documentés par des organismes impliqués dans l'intégration des femmes dans les emplois à prédominance masculine, la présente section présente les obstacles ainsi que les situations positives pour les femmes qui ont été documentés.

1.2.2.1 Discrimination à l'embauche et mesures pour la contrer

Alors que les PPM sont de plus en plus accessibles aux femmes, ce n'est pas le cas lorsqu'il est question d'obtenir un emploi dans un secteur à prédominance masculine. En effet, plusieurs études montrent la présence de discrimination de la part des employeurs au moment de l'embauche de femmes (Beeman, 2011; Burnonville & Fournier, 1998; Gingras et al., 2006; Legault, 2001a). Ces recherches montrent qu'il y aurait trois principales façons de discriminer les femmes : en ne les convoquant pas en entrevue, en leur posant des questions discriminatoires lors de l'entrevue ou par l'entremise de tests préembauches discriminatoires (Cox & Messing, 2006; Demers & Messing, 2001). Les principales raisons justifiant le fait d'agir de manière discriminatoire envers les femmes seraient liées à la force physique, particulièrement dans les secteurs d'emploi qui ont une composante physique (Beeman, 2011; Cox & Messing, 2006; Demers & Messing, 2001; Guay, 2005; Mastracci, 2001), à la grossesse et aux responsabilités familiales (Malochet, 2008).

Deux autres recherches montrent un taux de placement en emploi différent pour les femmes diplômées comparativement aux hommes diplômés des mêmes programmes. Dans le cas de diplômées d'un PPM en construction, Quirion & Danvoye (2008) comparent les données du MELS avec celles de la Commission de la construction du Québec (CCQ), et constatent que 61% des femmes accèdent à un métier en tant qu'apprenties alors que c'est le cas pour 78% des hommes. Les auteures précisent que ces données sont une projection approximative puisque l'obtention d'un diplôme n'est pas la principale voie d'accès à l'industrie de la construction pour les hommes et qu'il n'est pas possible de savoir si le diplômé intègre le marché du travail directement après sa diplomation. Elles soulignent toutefois que cet écart entre les femmes et les hommes peut être un indicateur de difficultés à investir cette industrie par les femmes.

On constate que dans les milieux où il y a un programme d'accès à l'égalité¹¹, les femmes ont plus facilement accès aux emplois. C'est le cas notamment dans les secteurs publics et de services tels que celui de la police ou les sociétés de transport où de plus en plus de femmes conduisent des autobus. Une enquête portant sur les facteurs de succès et d'échec des femmes de MPM, indique que la responsabilité des directions des ressources humaines des entreprises en matière d'équité en emploi est déterminante dans l'intégration des femmes (Legault, 2001a). Dans le cadre d'un projet pilote mené par le Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME) de Sherbrooke dans six entreprises de l'Estrie a permis de révéler que de tels programmes ou tout autre programme visant l'intégration des femmes dans les MPM peuvent être bénéfiques s'ils sont jumelés à des mesures d'accompagnement des femmes (CIME, 2007). Toutefois, puisque ces programmes relèvent souvent de la bonne volonté des entreprises et donc qu'ils ne sont pas nécessairement mis en place, cela a pour conséquence de perpétuer la discrimination à l'égard des femmes dans plusieurs entreprises (Beeman, 2011; Chicha & Charest, 2013).

1.2.2.2 Différents facteurs d'exclusion des femmes présents dans les milieux

Lorsque les femmes sont embauchées, elles doivent faire face à différents facteurs d'exclusion présents dans les MPM : des comportements et propos de résistance et un milieu inadapté aux femmes. En plus d'entraîner des risques à la santé et la sécurité¹² des femmes au travail, ces facteurs peuvent engendrer l'abandon du métier par les femmes. Selon un rapport de la Commission de la construction du Québec (2008, p.78) portant sur l'abandon dans les métiers et occupations de la construction, 17,5% des femmes quittent ce secteur pour des « raisons personnelles » qui ne sont pas

¹¹ Ces programmes visent à contrer la discrimination en emploi et augmenter le nombre de femmes dans les emplois qui sont occupés majoritairement par des hommes (Chicha & Charest, 2013).

¹² Selon l'OMS (1948), la santé est définie comme étant un état de complet bien-être physique, mental et social et qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. La sécurité suppose une absence de danger et de risque d'accident.

documentées, alors que c'est le cas de 7,5% des hommes. Selon le Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT) (2012), ces raisons personnelles pourraient « cacher des problèmes de harcèlement, d'isolement ou le manque de flexibilité quant aux exigences de la conciliation travail-famille ». Ces éléments réfèrent effectivement à des facteurs d'exclusion abordés dans les écrits scientifiques dont nous traiterons aux points suivants. Il sera donc question des comportements et propos de résistance à l'égard des femmes et des aspects qui influencent l'inadaptation de milieux de travail face aux femmes.

1.2.2.2.1 Comportements et propos de résistance

Les attitudes négatives de certains hommes auxquelles doivent faire face les femmes en cours de formation dans un PPM se répètent au moment de l'insertion et de la pratique du métier. Au moment de leur insertion professionnelle dans un MPM et durant la pratique, plusieurs diplômées des PPM sont confrontées, tout comme lors de la formation au métier, aux stéréotypes de genre voulant que les femmes ne soient pas biologiquement faites pour occuper un emploi impliquant un travail « physique » et technique (Chatigny, 2006, 2009; Dugré, 2006; Guay, 2005; Messing et al., 2006). Elles peuvent également être victimes d'homophobie en raison des stéréotypes présents dans plusieurs MPM (Chamberland & Paquin, 2008, 2010; Paquin & Chamberland, 2008). Selon le concept de la masse critique¹³, moins il y a de femmes dans un milieu, plus le groupe dominant (celui des hommes) a tendance à adopter des comportements de résistance et des propos stéréotypés (Kanter, 1977b). Selon Kanter (1977b), un seuil de 15% de femmes serait minimal pour que les femmes minoritaires puissent ressentir un certain confort et ne pas être constamment la cible d'attaques. Toutefois, selon Kanter (1977a) un seuil de 35% serait nécessaire pour réellement modifier les attitudes des individus. Le Conseil sectoriel de la construction (2010)

¹³ À partir de l'étude des effets des proportions sur la dynamique des groupes, Kanter (1977a) a contribué à l'élaboration du concept de la masse critique sans toutefois le nommer ainsi.

précise que ces seuils pourraient être plus élevés dans des secteurs où la culture masculine est très forte comme dans l'industrie de la construction. Ainsi, le fait d'être sous-représenté (moins de 15% dans la plupart des MPM) contribue à la persistance d'une culture machiste¹⁴ dans plusieurs métiers. Des efforts doivent également être faits pour enrayer les stéréotypes de genre qui peuvent persister malgré la présence d'un nombre plus important de femmes (Yoder, 1991; Zimmer, 1988).

Le rapport de la Commission de la construction du Québec (2008, p.78) qui révélait que 17,5% des femmes quittent ce secteur illustre également que 9,6% des femmes (2,5% des hommes) qui abandonnent l'industrie de la construction le feraient en raison de mauvaises relations avec les collègues, l'employeur ou le syndicat. Selon les écrits scientifiques, les blagues sexistes, la présence de harcèlement (psychologique et/ou sexuel) et dans certains cas de violence physique et/ou sexuelle contribue aux mauvaises relations avec les collègues ou patrons (Couture et al., 2005; Legault, 2001b; Messing, Seifert et Couture, 2006; Robinson, 1995). La présence d'affichage à caractère sexuel et sexiste peut également contribuer à de mauvaises relations entre les individus. Ces comportements inappropriés sont souvent le fait d'une minorité d'individus. Toutefois, l'enquête de Legault (2001a) portant sur les facteurs de succès et d'échec des femmes dans un MPM indique que le ou les individus manifestant de l'hostilité ou de la fermeture à l'égard des femmes peuvent compter sur le maintien de la solidarité du collectif. En général, ils ne sont pas ouvertement désapprouvés. D'autres recherches confirment également cette solidarité dans les milieux où une forte hégémonie masculine existe telle que dans l'industrie de la construction (Dugré, 2006; Gallioz, 2007, 2008; Quirion & Danvoye, 2008), chez les pompiers (Pfefferkorn, 2006) ou chez les surveillants de prison (Altendorf, 2003;

¹⁴ Cette culture se traduit notamment par la croyance que les femmes sont inférieures aux hommes dans tous les domaines ou dans les domaines prestigieux et que le fait qu'elles soient cantonnées aux tâches subalternes est normal (Cockburn, 1988; Connell, 2005; Falconnet & Lefebvre, 1975; Iacune, 2005; Molinier & Welzer-Lang, 2004; Power, 2008; Stafford, 1991).

Malochet, 2008). La culture de ces milieux, le « genre professionnel »¹⁵, intimement lié au genre sexué masculin dans les emplois à prédominance masculine, valorise l'utilisation de la force physique pour réaliser le travail et les risques y étant associés (Courtenay, 2000). Elle collabore à la construction de l'identité collective des individus en dictant les critères pour faire partie du groupe. En ce sens, elle contribue à l'exclusion de femmes et d'hommes qui ne correspondent pas aux critères exigés.

1.2.2.2 Inadaptation des milieux à la présence de femmes

L'inadaptation des milieux à prédominance masculine à la présence de femmes peut également constituer un facteur d'exclusion des femmes. En effet, les recherches montrent que les conditions de travail relatives à l'environnement et au matériel peuvent engendrer des obstacles pour les femmes et contribuer à les isoler ou les exclure du milieu (Courville, Vézina, & Messing, 1991, 1992; Couture et al., 2005; Gingras, Savard, & Robidoux, 2006; Quirion & Danvoye, 2008). Le fait que l'environnement soit dépourvu d'installations sanitaires (toilettes, douche, vestiaire) pour les femmes est souvent une raison évoquée par les employeurs pour ne pas engager de femmes (Quirion & Danvoye, 2008). De plus, des recherches portant sur l'activité de travail des femmes pratiquant un MPM ont permis de noter que le matériel (outils et équipements) nécessaire pour réaliser le travail n'est souvent pas adapté aux caractéristiques physiques des femmes comme la poitrine et l'articulation des hanches (Courville, Vézina, & Messing, 1991, 1992; Couture et al., 2005; Thibault, 2004). Or, les femmes qui demandent d'obtenir du matériel adéquat doivent faire face aux jugements de leurs collègues voulant qu'elles ne soient pas à leur place. De ce fait, plusieurs décident de composer avec le matériel disponible au détriment de

¹⁵ Ce concept (appelé genre mais n'ayant rien à voir avec la masculinité/féminité) développé par Clot (2008) renvoie aux obligations implicites historiquement et collectivement construites que partagent les travailleurs et travailleuses pour arriver à travailler. Elles dictent l'appartenance ou la référence à un groupe et peuvent favoriser certaines attitudes, croyances ou opinions. De plus, cette influence du groupe peut devenir significative et influencer les représentations et actions individuelles.

leur santé et sécurité au travail.

Une autre inadaptation des milieux concerne l'organisation du travail, plus particulièrement le manque de flexibilité au niveau des temps de travail (Gingras Savard et Robidoux, 2006) qui touchent particulièrement les femmes de plusieurs secteurs d'emploi (Tremblay, Najem, & Paquet, 2007; Tremblay, 2002, 2004, 2012). Comme le soulignent Beeman (2011) et Malenfant & Côté (2013) le modèle d'organisation du travail établi en fonction d'un travailleur masculin libéré de responsabilité familiale est encore dominant dans les milieux de travail en général et particulièrement dans les secteurs traditionnellement masculins. Les femmes doivent s'adapter à ce modèle et cela contribue aux difficultés à concilier travail et famille (Beeman, 2011; Legault, 2001a). Par exemple, le fait que les horaires de travail ne prennent pas en compte l'horaire des garderies ou que le fait de devoir s'absenter pour des raisons familiales (enfant malade, garderie fermée) soit mal perçu.

1.2.2.3 Le maintien en emploi traditionnellement masculin

Comme nous l'avons vu aux points précédents, le maintien en emploi traditionnellement masculin pose de nombreux défis pour les femmes. En effet, pour être en mesure de faire face aux difficultés qu'elles peuvent rencontrer depuis l'embauche jusqu'à l'intégration, les femmes doivent déployer une multitude de stratégies individuelles. Par exemple, dans le cas de recherches réalisées en ergonomie par Couture, Thibault, Chatigny, & Messing (2005), Thibault (2004) et Dugré (2006) auprès de femmes occupant un MPM, certaines avaient pour stratégie de se débrouiller seules sans demander d'aide alors que d'autres décidaient de s'allier à un homme, il pouvait être aussi question de répliquer face aux remarques sexistes ou au contraire s'isoler intérieurement et ignorer les remarques. Certaines femmes vont jusqu'à cacher les manifestations de problèmes qu'elles ont avec leurs collègues ou avec leurs supérieurs et utilisent le déni pour se fondre dans le groupe (Couture et

al., 2005; Legault, 2001a). Selon l'étude de Burnonville & Fournier (1998), la stratégie de répliquer et se défendre face aux attaques en adoptant une attitude positive et affirmée serait une des plus efficace pour se faire accepter des collègues masculins, ce n'est toutefois pas une garantie comme le montrent Couture et al. (2005).

Cependant, ces recherches montrent également que les stratégies des femmes ne sont pas suffisantes pour surmonter les obstacles présents dans les MPM et ce pour différentes raisons. D'une part, la culture organisationnelle dominante tarde à changer (Altendorf, 2003; Kanter, 1977b) parce que les femmes sont trop peu nombreuses. De plus, leur minorité fait en sorte qu'elles se retrouvent isolées les unes des autres, ce qui limite les échanges permettant le soutien social, le partage d'expérience et de connaissances ainsi que le développement de stratégies collectives (Chatigny, 2006, 2009). D'autre part, un nombre insuffisant de mesures sont mises en place par les milieux de travail pour faciliter leur insertion et leur maintien (Gingras, Savard, & Robidoux, 2006). Ainsi, tout le poids de l'insertion et du maintien en emploi reposant sur elles, près de la moitié abandonneraient le métier selon les résultats de deux recherches (Arvidson, 1997; Beatty, 1982) citées par Gingras, Savard, & Robidoux (2006, p.37). Plus récemment, selon un rapport de la Commission de la construction du Québec (2008) portant sur l'abandon dans les métiers et occupations de la construction, ce taux d'attrition s'élève à 66,7% chez les femmes après cinq ans comparativement à 36% chez les hommes.

1.2.3 La transition professionnelle vers l'enseignement en FP¹⁶

Après avoir travaillé quelques années dans le métier d'origine, certaines se dirigent vers l'enseignement de leur métier en FP. Selon les écrits scientifiques, cette étape est définie comme étant le début d'un processus de transition professionnelle menant à une nouvelle carrière. Ce processus se différencie de celui de l'insertion professionnelle davantage centrée sur l'entrée sur le marché du travail en enseignement primaire ou secondaire de populations jeunes (Martineau, Gervais, Portelance, & Mukamurera, 2008; Mukamurera, 1998) parce qu'il implique un passage entre deux situations professionnelles (Balleux, 2006a; Deschenaux, Roussel, & Boucher, 2008; Deschenaux & Roussel, 2010a). Comme le suggère Balleux (2006a), la transition professionnelle des enseignant.es de la FP peut s'apparenter au processus migratoire des personnes migrantes pour qui il y a d'abord un déchirement entre deux cultures distinctes (celle d'où elles viennent et celle où elles arrivent) et ensuite une intégration de ces deux cultures. Il importe de préciser que le vécu de cette transition n'implique pas toujours un déchirement et varie notamment en fonction de l'histoire de la personne et des cultures de départ (métier) et d'arrivée (enseignement) (Balleux, 2011; Grossmann, 2011; Perez-Roux, 2011). Ainsi, pour chez les enseignant.es de la FP, il y aurait chevauchement entre la culture du métier à travers laquelle ils se définissent et celle de l'enseignement qu'ils essaient de s'approprier.

Par ailleurs, Deschenaux & Roussel (2010b) ont montré que la transition professionnelle des enseignant.es du Québec vers la FP était une transition volontaire. Selon les auteurs, cela ferait en sorte que les enseignant.es de la FP auraient tendance

¹⁶ À l'image du marché du travail, il existe des ghettos féminins et masculins en enseignement de la FP. En effet, les hommes sont présents à 58,8% et majoritaires (plus de 66%) dans 22 des 29 champs d'enseignement répertoriés dans les statistiques de l'éducation (MELS, 2011). Quant aux femmes, elles sont présentes à 41,2% et sont majoritaires dans 5 des 29 champs d'enseignement. De plus, dans la moitié des champs de la FP, les femmes sont présentes à moins de 10 %.

à montrer beaucoup de volonté pour surmonter les difficultés rencontrées. Des nuances sont à apporter concernant celles qui se dirigent vers l'enseignement d'un MPM puisque nous ne disposons d'aucune donnée à leur sujet.

Les prochains points aborderont le processus complexe qu'est la transition professionnelle vers l'enseignement d'un métier en FP ainsi que les conditions précaires pour les enseignant.es avec lesquelles ils doivent composer à leur arriver en enseignement.

1.2.3.1 Processus de transition professionnelle vers l'enseignement en FP

Les recherches mettent en lumière que la transition professionnelle des enseignants de la FP est caractérisée par plusieurs éléments qu'on ne retrouve pas dans les autres ordres d'enseignement (Balleux, 2006a; Deschenaux et al., 2008; Loignon, 2006; Tardif, 2001). Effectivement, plusieurs enseignant.es arrivent dans les centres de formation professionnelle (CFP) sans avoir réalisé au préalable une formation universitaire en pédagogie¹⁷ ni une intégration graduelle par des stages pratiques comme c'est le cas des enseignant.es du primaire et du secondaire. Plusieurs se retrouvent donc parachutés dans les CFP avec comme unique bagage une formation et de l'expérience liées à leur métier (Loignon, 2006). Ils disposent donc de peu d'outils pour faire face à la réalité en centre de FP. Alors qu'ils étaient experts dans leur métier, ils se retrouvent novices en enseignement et doivent s'appropriier un nouveau domaine. Par ailleurs, une recherche réalisée en 1999 auprès d'enseignant.es de la FP montrait qu'un nombre important d'enseignant.es (36%) quittaient l'enseignement au cours de la première année (Tardif, 2001).

¹⁷ Il importe de préciser que l'Université du Québec à Montréal accueille depuis toujours au baccalauréat en enseignement professionnel des étudiant.es qui n'enseignent pas et ce nombre croît sans cesse.

De plus, une fois embauchés, ils doivent alors, si ce n'est pas déjà le cas, s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel, qu'ils feront à temps partiel tout en enseignant. Parallèlement à la formation universitaire en enseignement, certains pratiquent encore leur métier afin de se maintenir à jour et de conserver une place dans le milieu (Balleux, 2006b). Cela confère aux enseignant.es de la FP en transition un triple statut, soit celui d'enseignant.e, d'étudiant.e et de travailleur ou travailleuse dans leur métier d'origine et engendre une charge de travail importante. Cette situation contribue à des difficultés à concilier vie privée, études et travail, difficultés qui touchent particulièrement les femmes puisqu'elles passent plus de temps aux tâches domestiques et au soin des enfants que les hommes (Dallaire, 2007).

1.2.3.2 Conditions précaires en emploi

Comme dans les autres ordres d'enseignement, les enseignant.es de la formation professionnelle sont confronté.es aux conditions précaires des postes disponibles, c'est-à-dire des postes à taux horaire ou contractuels. Les rares postes permanents sont offerts à ceux et celles qui détiennent un brevet d'enseignement délivré après l'obtention d'un baccalauréat en enseignement de la FP. Ainsi, ce ne sont pas tous les diplômés qui deviendront permanents. Selon les statistiques du MELS de l'année scolaire 2005-2006, en enseignement de MPM en FP, les enseignantes sont proportionnellement moins nombreuses (22,0%) que leurs collègues masculins (36,4%) à avoir un statut permanent (Ouellette, 2008).

Or, le fait d'occuper un poste dont les conditions sont précaires a des conséquences sur les individus et leur travail. Les recherches montrent qu'effectivement cela peut contribuer à une plus grande charge de travail puisque les individus doivent souvent occuper un autre emploi. De plus, ces conditions peuvent affecter la santé psychologique en raison de la charge de travail et des stress qu'il peut entraîner (Quinlan, Mayhew, & Bohle, 2001). Elles peuvent également fragiliser les relations

avec les collègues et le personnel du milieu (Messing & Seifert, 2001; Seifert, Messing, Riel, & Chatigny, 2007). Les recherches réalisées auprès d'enseignants de la FP montrent le rôle prépondérant des relations entre collègues et avec le personnel scolaire dans le processus de transition professionnelle et éventuellement dans le désir de rester ou non en enseignement (Deschenaux et al., 2008; Deschenaux & Roussel, 2010a; Loignon, 2006). Le collectif de travail est une ressource pour échanger sur les situations positives et négatives autant que pour développer de nouvelles compétences professionnelles et des stratégies collectives de gestion de situations difficiles.

Ainsi, le fait que les femmes de MPM soient minoritaires et précaires en enseignement de leur métier en FP suggère qu'elles pourraient être davantage isolées et donc rencontrer plus de difficultés au moment de leur transition professionnelle.

1.3 Les difficultés rencontrées par des enseignantes en raison du genre

Selon des recherches portant sur les enseignant.es de différents ordres d'enseignement au Québec (Messing & Seifert, 2001; Riel & Messing, 2011; Riel, 2009) et ailleurs (Ahlgren & Gillander Gådin, 2011; Cau-Bareille, 2011a, 2011b; Moreau, 2009), les femmes rencontrent davantage de difficultés à concilier vie personnelle et familiale et travail que les hommes en raison des rôles qui leur sont attribués (tâches domestiques, soins des enfants, etc.). Ces rôles contribuent à une répartition souvent inégale du travail domestique dans le couple et impliquent une double journée de travail pour les femmes. Depuis quelques années, la marge de manœuvre dont les enseignant.es disposaient pour répartir leur temps de travail a diminué. Désormais, le personnel enseignant du Québec a l'obligation de rester à l'école pour réaliser des tâches connexes comme de la préparation de cours, de la correction de travaux et d'examens, etc. pour un total de cinq heures par semaine. Or, une recherche réalisée auprès d'enseignant.es du secondaire du Québec montre que

l'environnement (espaces, aménagements, bruit, température, matériel non disponible) dont disposent les enseignant.es pour réaliser leurs tâches connexes à l'école n'est pas adéquat (Riel & Messing, 2011). Cela fait en sorte que le travail qui ne peut pas être fait à l'école est apporté à la maison et contribue à augmenter les difficultés à concilier travail et famille.

En plus des difficultés à concilier travail et famille, une recherche montre que les enseignantes font parfois face à un manque de respect de la part de leurs collègues masculins, ressentent une répartition inégale du travail en équipe et sont confrontées à des comportements agressifs et à un manque de respect de la part d'élèves masculin (Riel, 2009). Elles seraient également victimes de violence au travail allant de comportements ou attitudes sexistes aux agressions à caractère sexuel et feraient face à de la discrimination de la part de leurs collègues (Conseil supérieur de l'éducation, 1984; Robinson, 1995). Dans une recherche portant sur la violence envers les enseignant.es du secondaire, Jeffrey & Sun (2006) indiquent que les enseignantes feraient davantage face (en termes de prévalence) à un manque de respect et à des insultes de la part de garçons que les hommes. Dans le cadre d'une recherche portant sur la mixité dans l'enseignement technique industriel en France, la seule enseignante de MPM rencontrée indiquait la difficulté à se faire respecter des élèves masculins pour qui elle n'aurait pas les compétences pour enseigner un tel métier parce qu'elle est une femme (Mosconi, 1987).

1.4 L'enseignement d'un MPM en FP

Un vide existe dans les écrits scientifiques au sujet des femmes enseignant un MPM en FP. Les différentes recherches citées précédemment relèvent plusieurs obstacles (relations avec les collègues, la direction, équipement et environnement non adapté), issus de la situation de travail que les femmes de MPM doivent surmonter. Elles révèlent également des difficultés particulières aux enseignantes en raison du genre

(manque de respect d'élèves masculins, rapport inégalitaire avec des collègues masculins, difficulté à concilier travail et vie personnelle et familiale) et montrent que le contexte particulier de la FP (processus de transition et précarité d'emploi) est complexe et entraînerait l'abandon de l'enseignement. Ces recherches suggèrent que les enseignantes de MPM composent avec des difficultés similaires à celles rencontrées par les femmes de MPM et les enseignantes dans leurs situations de travail. Il importe donc de documenter les situations de travail des enseignantes de MPM en considérant l'effet du genre afin de rendre compte de ce qu'elles vivent lors de la réalisation de leur travail. De ce fait, la présente recherche vise à répondre à la question suivante : quelles sont les situations de travail des enseignantes de MPM et par conséquent qu'impliquent-elles de la part des enseignantes sur le plan de la réalisation de leur travail? L'objectif général de la recherche est de comprendre et caractériser les situations de travail des enseignantes de MPM en FP ainsi que ce qu'elles impliquent sur le plan de la réalisation du travail.

Afin de répondre à la question générale de recherche, la recherche s'est appuyée sur le modèle théorique de la situation de travail centré sur la personne en activité développé en ergonomie. Le cadre théorique de ce modèle est abordé au prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre traite du cadre théorique de l'ergonomie de l'activité sur lequel s'appuie la recherche. Dans un premier temps, l'ergonomie est définie. La situation de travail et les concepts y étant associés, soit l'activité de travail, la personne en activité et le cadre de travail sont ensuite abordés. Les objectifs spécifiques de la recherche sont présentés à la fin du chapitre.

2.1 L'ergonomie de l'activité pour étudier les situations de travail

L'ergonomie est définie comme étant « la discipline scientifique qui vise la compréhension des interactions entre les personnes et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes. » (définition de l'*International Ergonomics Association* dans Falzon, 2004, p.19). En ergonomie, il existe deux grandes écoles de pensée : l'école dite anglo-saxonne et l'école dite francophone. L'ergonomie d'origine anglo-saxonne est « centrée sur le « composant humain » (*Human Factors*) dans ses dimensions physiologique et psychologique dans une perspective d'interface individu-machine » (Lancry, 2009, p. 15). Cette école de pensée vise l'optimisation de la performance de l'opérateur humain par la conception et le design des interfaces de travail. En ce sens, elle étudie en laboratoire l'interaction de l'opérateur avec la machine (outil, poste, équipement, etc.). Quant à l'ergonomie d'origine francophone (souvent identifiée par ergonomie de l'activité), elle est caractérisée par une approche holistique de l'activité de travail où les aspects physiques, cognitifs, sociaux, organisationnels et environnementaux sont pris en compte. Elle vise ultimement à comprendre les situations de travail afin de les transformer (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 2006; St-

Vincent et al., 2011). Se basant sur l'analyse de l'activité de travail (le travail réel), elle étudie sur le terrain les interactions de l'opérateur avec l'ensemble des éléments de son environnement de travail (outils, aménagement, ambiances, interactions sociales, etc.). Les deux approches peuvent être mobilisées en complémentarité, mais pour une analyse de situations complexes comme celles des femmes enseignant un métier à prédominance masculine, l'approche francophone s'avère plus pertinente. La recherche s'est donc appuyée sur le cadre théorique développé dans le courant francophone, soit l'ergonomie de l'activité, un cadre permettant une compréhension fine des situations de travail et ce qu'elles impliquent lors de la réalisation du travail.

L'ergonomie de l'activité produit des connaissances sur le travail et plus spécifiquement sur l'activité de travail. Elle est alimentée par un ensemble de disciplines qui participent à l'analyse scientifique de la personne au travail, notamment la physiologie, la psychologie et la sociologie. Bien qu'elle se distingue de ces disciplines principalement par le fait qu'elle vise la compréhension fine de l'activité de travail et ultimement l'adaptation du travail en termes de conditions et d'organisation aux personnes par l'analyse de l'activité de travail, elle y puise plusieurs de ses concepts qui seront présentés dans ce chapitre. De plus, à certains égards l'ergonomie partage des points communs avec la psychodynamique du travail qui étudie d'une part les relations entre plaisir et souffrance au travail et l'organisation du travail d'autre part (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Carpentier-Roy, 1991; Dejours, 2000; Maranda & Viviers, 2011). En effet, tout comme la psychodynamique du travail, l'ergonomie permet de rendre compte des facteurs au sein de l'organisation du travail qui permettent ou non à la personne de maintenir un équilibre entre la réalisation de son travail et sa santé. Elle puise également dans la clinique de l'activité où la compréhension de l'activité de travail nécessite de comprendre ce qui est fait, mais également ce qui aurait pu être fait ou ce qui n'a pas pu être fait (Clot, 1999). Elle est aussi mise à profit en didactique professionnelle où

la compréhension de l'activité de travail est utilisée pour la formation et le développement des compétences (Pastré, 2011) et contribue par les savoirs qu'elle produit à l'ergologie, une approche philosophique du travail, qui s'intéresse aux modalités de transmission et d'élaboration des savoirs sur le travail et l'ensemble des activités humaines (Schwartz, 1997).

2.1.1 Qu'est-ce que la situation de travail?

Dans des écrits en sciences de l'éducation, la notion de situation revêt un caractère polysémique et n'est pas toujours clairement définie (Lenoir & Tupin, 2011). Un numéro spécial de la revue *Recherches en éducation* coordonné par Lenoir & Tupin (2011) revisite cette notion. Ce qui rejoint les différents auteurs est que la situation en éducation renvoie au contexte tantôt externe, tantôt interne ou les deux dans lequel s'inscrit la pratique enseignante entendue comme l'activité d'enseignement-apprentissage, impliquant la relation entre l'enseignant.e et l'apprenant.e. Dans le cadre de la présente recherche, la situation de travail réfère à l'« ensemble des conditions et processus (sociaux, psychologiques, organisationnels, matériels) dans et avec lesquels se déploient les pratiques enseignantes dans leurs relations aux conduites d'apprentissage » tel que défini par (Bru & Clanet, 2011, p. 28), mais aussi aux conditions et processus issus du contexte externe à la salle de classe et pas nécessairement en lien avec les conduites d'apprentissage. S'appuyant sur le modèle de la situation de travail développé en ergonomie de l'activité, la situation de travail est définie comme étant « un état¹⁸ qu'il est possible de décrire dans ses différents éléments et qui est vécu par les personnes placées dans un cadre de travail particulier, c'est-à-dire une configuration particulière de déterminants. Les relations qui s'établissent entre les personnes et le cadre du travail font partie de la situation de

¹⁸ L'ergonomie s'intéresse à l'aspect dynamique des situations de travail et la prend en compte en analysant l'activité à différents moments ainsi que les régulations individuelles et collectives qui permettent de faire fonctionner le système.

travail » (St-Vincent et al., 2011, p. 39). En ce sens, la situation de travail représente un écosystème à l'intérieur duquel les différents éléments interagissent entre eux et avec la personne en activité qui interagit à son tour avec les éléments constituant le cadre de travail (figure 2.1).

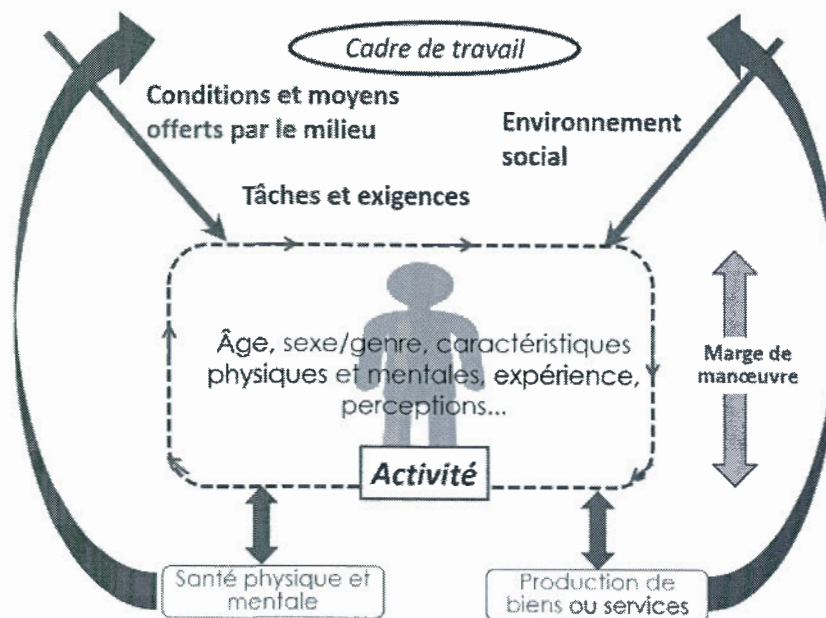


Figure 2.1 : Modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité adapté de Vézina (2001) dans St-Vincent et al. (2011, p. 59)

Pour rendre compte de la situation de travail, l'analyse se fait à partir de l'activité de la personne : ce qu'elle fait, comment, avec qui et pourquoi elle le fait. Dans les prochaines sections, il sera question de l'activité et des éléments l'influençant, soit la personne en activité et le cadre de travail.

2.2 L'activité au cœur de la situation de travail

Le concept d'activité de travail réfère au travail réel (De Montmollin, 1997; Guérin et al., 2001, 2006; Noulon, 2002; Rabardel et al., 2002; Teiger & Bernier, 1992) qui se distingue du travail prescrit, c'est-à-dire de la description officielle des tâches, des procédures à respecter et des objectifs de travail. Selon Clot (2008), le réel de l'activité c'est aussi ce qui n'est pas fait, ce qui aurait dû être fait ou ce qui était souhaité, mais qui n'a pas pu être fait. S'appuyant sur la théorie de l'activité issue des travaux russes (notamment Léontiev (1975)), Leplat (1997) propose une conception de l'activité prenant comme point central de l'analyse les actes (y compris le langage), raisonnements et les facultés et aptitudes investies par la personne dans le cadre de son activité de travail. Dans le modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité présenté à la figure 2.1 qui s'est développé à partir de ces travaux précurseurs, St-Vincent et al considèrent l'activité comme étant physique (fonctions mécaniques, physiques et biochimiques), mentale (fonctions cognitives et émotionnelles) et sociale (rapports sociaux, activité collective).

En sciences de l'éducation, le terme « pratiques enseignantes », c'est-à-dire ce que font les enseignant.es dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves et qui se traduit par un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves (Altet, 2008; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002) revêt un caractère similaire à celui de l'activité de travail en ergonomie en ce sens que les pratiques enseignantes sont accessibles par l'analyse du travail réel. De plus, pour Altet (2008), il s'agit de la manière de faire singulière d'une personne, sa façon propre d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement. Elle définit la pratique enseignante comme multidimensionnelle impliquant une dimension finalisée (apprentissage des élèves et leur socialisation); une dimension technique (savoir-faire spécifique et gestes professionnels de l'enseignant); une dimension interactive (interactions avec les élèves par le langage,

la communication, les échanges); une dimension contextualisée (liée à la situation, à la structure organisationnelle); une dimension temporelle; une dimension affective et psychosociale (implication des acteurs, nature humaine du travail) (Altet, 2008).

Le modèle présenté à la figure 2.1 inclut ces dimensions dans l'activité, mais il importe de préciser que ces dimensions ne sont pas exclusives à la situation d'enseignement-apprentissage en présence d'élèves, elles concernent aussi ce qui est fait sans les élèves, avec les collègues enseignant.es ou les autres membres du personnel scolaire, en classe, hors classe ou en salle des enseignant.es. L'activité enseignante implique aussi ce qui est fait pour composer avec les éléments du cadre de travail, soit l'environnement physique et spatial, le dispositif technique de même qu'avec l'organisation du travail (section 2.4, p. 35). De ce fait, la pratique enseignante correspond à une des facettes de l'activité enseignante dans le modèle de l'ergonomie de l'activité (figure 2.1). L'activité de travail est accessible par l'observation ainsi que par la rétroaction qui permet d'accéder à ce qui est conscientisé ou non.

L'activité implique un processus de régulation intimement lié à la marge de manœuvre dont disposent les travailleur.ses pour réaliser le travail à faire. Ces aspects sont présentés aux points suivants, de même que les conséquences résultant de l'activité.

2.2.1 Le processus de régulation

Le processus de régulation (représenté par les pointillés sur la figure 2.1) est un « processus d'adaptation constant de la personne face à la variabilité des exigences et des conditions du travail et face à sa propre variabilité (changement de son état interne) » (St-Vincent et al., 2011, p.55). Ce processus fait ainsi référence à la recherche d'un équilibre entre l'atteinte des objectifs relatifs à la tâche prescrite et la santé (physique et mentale) de la personne en activité. En faisant appel à ses

ressources personnelles et à ses capacités de réaction (Neboit & Vézina, 2002), la personne déploie des stratégies individuellement ou collectivement (ex. travail collectif) afin de concilier les exigences de la tâche à ses capacités personnelles (Noulin, 2002). Par exemple, une stratégie pourrait être de travailler en équipe pour réaliser des tâches plus difficiles (Caroly & Weill-Fassina, 2004).

Les stratégies de régulation rejoignent les stratégies défensives décrites en psychodynamique du travail à savoir qu'il s'agit de mécanismes adaptatifs mis en œuvre (ce qui est fait pour s'adapter) et du coût pour la santé engendré par l'effort déployé pour supporter les contraintes psychiques et se maintenir en emploi (Dejours, 2000; Maranda, Rhéaume, Saint-Jean, & Trudel, 2003; Neboit & Vézina, 2002). Toutefois, en ergonomie, les stratégies de régulation sont aussi mises en œuvre pour faire face à des contraintes physiques, environnementales et sociales et non seulement psychiques comme c'est le cas en psychodynamique. De plus, l'ergonomie de l'activité postule qu'elles peuvent être conscientisées ou non, souvent tacites, et que l'observation, l'explicitation et la confrontation permettent d'y accéder en partie.

2.2.2 La marge de manoeuvre

Le processus de régulation au cours duquel sont mises en œuvre différentes stratégies nécessite de la marge de manoeuvre pour réagir aux variations de son environnement de travail. Cette marge de manoeuvre correspond à l'espace de régulation nécessaire à la personne en activité de travail afin qu'elle puisse développer différentes stratégies pour réguler son activité (St-Vincent et al., 2011). Elle dépend d'une part des éléments au sein du cadre de travail (tâches et exigences, conditions et moyens offerts par le milieu de travail, environnement social) et d'autre part des caractéristiques de la personne (St-Vincent et al., 2011). Ainsi, en présence d'une marge de manoeuvre suffisante, la personne sera en mesure de maintenir un équilibre entre sa santé et la réalisation de ses tâches. Par exemple, en ayant la possibilité d'ajuster son poste de

travail. Par contre, si la personne n'est plus en mesure de mettre en place des stratégies parce que la marge de manœuvre est insuffisante, elle est amenée à faire des compromis, c'est-à-dire des concessions dans le maintien de l'équilibre entre sa santé et le travail à faire. Or, le compromis peut engendrer des conséquences comme le risque d'atteintes à la santé et/ou la possibilité de ne pas répondre aux exigences en termes de quantité et de qualité (St-Vincent et al., 2011).

2.2.3 Les conséquences de l'activité de la personne

Comme présenté dans le modèle à la figure 2.1, l'activité poursuit un double objectif. Ainsi, elle vise la production de biens et services (quantité, qualité) et le maintien de la santé physique et mentale. Comme le montre la figure 2.1, les résultats générés par l'activité vont d'une part, entraîner des conséquences pour le cadre de travail (conditions et moyens offerts par l'entreprise, tâches et exigences, environnement social) en fonction de l'atteinte ou non des objectifs de qualité et de quantité fixés par l'employeur. Par exemple, si les objectifs ne sont pas atteints, il y aura des conséquences pour l'organisation (temps supplémentaires, retard de la production, insatisfaction du service, etc.). D'autre part, ils engendrent des conséquences pour la personne (son état, ses capacités). Par exemple, être plus fatigué à la fin de la journée va influencer la personne en activité qui devra s'ajuster en conséquence. De plus, l'atteinte ou non des objectifs en termes de rendement (quantité et qualité) par exemple peut générer un état de satisfaction ou au contraire, entraîner un trouble physique ou mental chez la personne (St-Vincent et al., 2011). Les résultats de l'activité apportent aussi une influence positive sur la situation de travail. Par exemple, la personne peut réaménager son espace de travail pour faciliter le travail en équipe. En ce sens, la personne agit aussi sur les différents déterminants de sa situation de travail qu'ils soient organisationnels, matériels ou humains.

De plus, l'activité est non seulement productive en termes de biens ou de services, elle est également constructive (Samurçay & Rabardel, 2004). En effet, par l'activité la personne se transforme en acquérant de l'expérience. En développant son expérience, elle construit de nouvelles compétences qui participent au devenir du milieu de travail et le transforme (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013; Falzon, 2013).

2.3 La personne en activité

Comme indiqué dans le modèle général de la situation de travail (figure 2.1), les caractéristiques et capacités personnelles (âge, sexe/genre, expérience, parcours, représentations du travail, dimensions anthropométriques, santé, formation, part de réflexivité, contradictions) de la personne au travail influencent son activité et les stratégies qu'elle déploie. Le contexte dans lequel se trouvent les enseignant.es de la FP doit aussi être pris en compte en raison de ce que nous révèlent les écrits scientifiques. Effectivement, les enseignant.es de la FP ont d'abord une expérience de métier, le pratiquent parfois en concomitance à l'enseignement et sont aussi étudiant.es universitaires en enseignement professionnel. Ces multiples statuts qu'ont les enseignant.es de la FP en relation avec la santé et le rendement au travail sont illustrés à la figure 2.2 (Chatigny & Vézina, 2008, p. 130). Il est constaté que les trois dimensions présentées dans la figure interagissent les unes avec les autres et génèrent des effets sur la santé et la qualité du travail de l'enseignant.e.

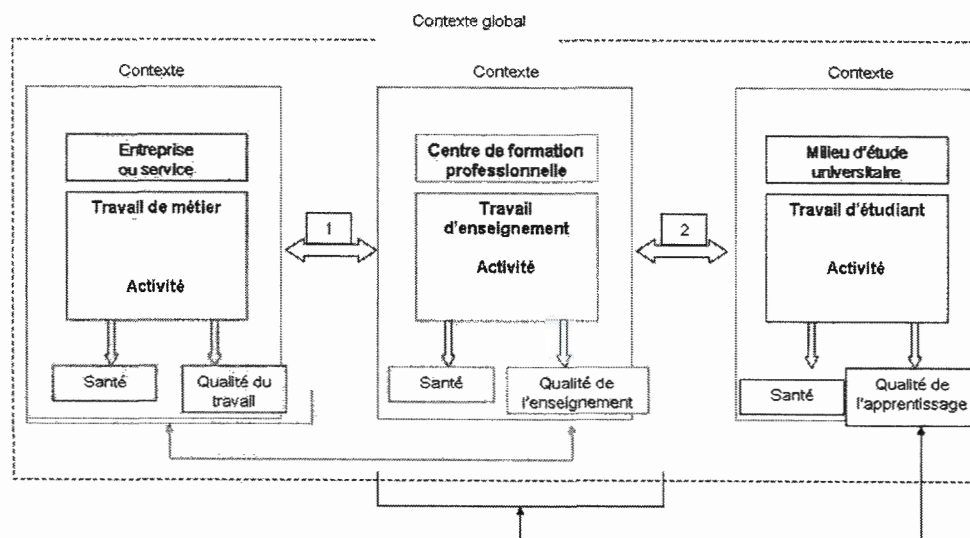


Figure 2.2 : Dimensions de la réalité des enseignants en FP et relations avec la santé et la qualité du travail (Chatigny & Vézina, 2008, p. 130)

2.4 Le cadre de travail

Le cadre de travail correspond à un ensemble d'éléments qui conditionnent l'activité de travail en ce sens qu'ils agissent positivement ou négativement sur la marge de manœuvre. Ces éléments correspondent aux déterminants de l'activité de travail, qui influencent la façon dont la personne réalise son activité (St-Vincent et al., 2011). Il peut être une ressource opératoire dans un contexte, et une source de contrainte dans un autre (Teiger, 1993). Par exemple, un outil permettant de soulever une charge pourrait être une ressource pour une personne parce qu'elle l'aide à soulever la charge, mais peut aussi être une source de contrainte dans un contexte où son utilisation exigera de prendre plus de temps qui n'est pas pris en compte dans la tâche. De plus, par leur combinaison, les déterminants peuvent contribuer à la charge de travail, c'est-à-dire l'intensité de l'effort physique et/ou mental (cognitif et émotionnel) fourni par l'individu dans le cadre de son activité de travail (Fournier, Montreuil, & Villa, 2013) et ainsi diminuer la marge de manœuvre nécessaire à la régulation. Conséquemment, ils peuvent affecter la personne, sa santé et son rendement. De plus,

ils sont influencés par le genre bien que le modèle ne l'indique pas. Dans le cadre de la recherche qui s'inscrit dans une perspective féministe, le genre est pris en compte dans l'ensemble des composantes de la situation de travail et son influence sera indiquée pour chaque élément du cadre de travail présenté dans cette section.

Tel que présenté à la figure 2.1, le cadre de travail regroupe trois catégories de déterminants, soit les tâches et exigences, les conditions et moyens offerts par le milieu et l'environnement social. Ces différentes catégories sont abordées aux points suivants.

2.4.1 Tâches et exigences

Les tâches et exigences réfèrent à la tâche prescrite, aux consignes et procédures, mais aussi au contexte politique et économique dans lequel se trouve l'entreprise. Dans le cas des enseignant.es de la FP (figure 2.3), les tâches et exigences doivent répondre aux décisions, exigences et attentes du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) quant aux compétences en enseignement à développer (MELS, 2001), aux programmes d'études à enseigner (objectifs, évaluation, etc.) et à l'autorisation d'enseignement. Elles doivent également répondre aux exigences de la Commission scolaire, de la Commission de la santé et sécurité au travail (CSST), du marché du travail ainsi que des milieux de stages. Les exigences et tâches peuvent être influencées par le genre. En effet, il a notamment été montré que le régime de santé et de sécurité québécois et par ricochet la CSST sont influencés par le genre et que les femmes ont souvent été défavorisées sur le plan de la prévention ou de la reconnaissance de leurs lésions par exemple (Lippel, 1999, 2012; Messing & Boutin, 1997). Les travaux de Calvet, Riel, Couture, & Messing (2012); Kergoat (2005); Messing & Elabidi (2003); Messing et al. (2006) et Pfefferkorn (2012) pour ne citer que ceux-là montrent de plus la présence de division sexuelle du travail au sein d'un

même emploi et pour les mêmes tâches, laquelle tend à se confiner les femmes dans des tâches moins valorisées et parfois plus exigeantes.

2.4.2 Conditions et moyens offerts par le milieu

Les conditions et moyens offerts par le milieu réfèrent à l'organisation du travail, de la production et de la formation, l'environnement physique et spatial ainsi que le dispositif technique. Ces éléments sont présentés aux points suivants en fonction du cadre de travail en enseignement de la FP.

2.4.2.1 Organisation du travail, de la production et de la formation

L'organisation du travail concerne les aspects temporels incluant l'horaire, la répartition des temps en classe, en classe-pratique et hors classe ainsi que les temps de pause et de repas. En effet, le milieu de l'enseignement en FP implique un travail à trois « postes » distincts, celui en classe et classe-pratique avec les élèves et celui hors de la classe avec et sans les élèves. L'organisation de la « production » correspond à la composition des groupes, au nombre d'élèves par classe, aux attentes envers la diplomation et au budget pour les équipements, outils et matériel nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage. Quant à l'organisation de la formation (accessibilité, moment, formateur, dispositif de formation, etc.), elle concerne les aspects relatifs à la formation des enseignant.es au sein des CFP et à l'université, leur permettant notamment d'être outillés pour enseigner. Il est constaté dans les écrits que l'organisation du travail, de la production et de la formation peuvent être influencées par le genre. Par exemple, les horaires peuvent augmenter les difficultés à concilier travail et vie personnelle et familiale, ce qui touche particulièrement les femmes (Cau-Bareille, 2011a; Gingras et al., 2006; Riel & Messing, 2011; Riel, 2009; Tissot et al., 1997). De plus, dans une recherche portant sur les femmes occupant un MPM, il a été révélé que l'organisation de la formation et son accès était différenciée selon le genre (Chatigny, 2006; Couture et al., 2005; Messing et al., 2006). De plus,

la comparaison de deux programmes d'études et des pratiques en CFP a permis de constater que les femmes étaient défavorisées sur le plan des connaissances en SST et de la faible prise en charge de leur SST par l'organisation (Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012; Chatigny, Riel, et al., 2012).

2.4.2.2 Environnement physique et spatial

L'environnement physique et spatial implique les ambiances de travail (thermiques, sonores et lumineuses) et les espaces de travail (aménagement des lieux et des postes de travail des enseignant.es et des élèves) relatifs aux endroits où se trouvent les locaux de classe et classe-pratique, la salle des enseignant.es et salle des repas et pause, etc. Il est constaté que le genre peut influencer l'environnement physique et spatial. Par exemple, il peut influencer le pouvoir d'accéder à un espace de travail convenable comme ça a été observé dans des MPM, où il a été constaté une absence de locaux adéquats (toilette, vestiaire) pour les femmes (voir le point 1.2.2.2.2). Il peut également affecter l'accès aux informations concernant l'accessibilité des lieux et des aménagements.

2.4.2.3 Dispositif technique

Le dispositif technique relève des caractéristiques (conception en lien avec la réalité du marché du travail et respectant les exigences au niveau de la SST, état, fonctions, nombre suffisant), du matériel, des outils et équipements nécessaires à la réalisation du travail des enseignant.es et des élèves. En enseignement de la FP, le dispositif technique se trouve en classe (tableau, ordinateur, mobilier, etc.), en classe-pratique (équipements, outils, matériel nécessaire à l'apprentissage, postes de travail, etc.) que hors de la classe (mobilier de bureau, téléphone, ordinateur, etc.). Le dispositif technique peut être influencé par le genre comme cela a notamment été constaté dans des MPM où les équipements et outils sont souvent non adaptés aux femmes (Couture et al., 2005).

2.4.3 L'environnement social

L'environnement social fait référence aux structures sociales et à la culture dans le milieu de travail, aux interactions avec les collègues et les supérieurs ainsi qu'avec les clients et usagers. Ces éléments sont présentés aux points suivants.

2.4.3.1 Les structures sociales et la culture

Les structures sociales sont liées aux processus de consultation et de décision au sein de l'établissement. Concernant la culture, elle fait référence à la culture organisationnelle et aux valeurs du milieu de travail, soit son style de gestion, les modes de communication et les relations de travail entre l'employeur et le syndicat (St-Vincent et al., 2011). Les structures sociales et la culture présentes au sein du milieu de travail permettent de moduler l'impact des déterminants liés à l'organisation du travail et de la « production » et entre les individus (St-Vincent et al., 2011).

Les rapports sociaux de genre, de race, d'âge sont également considérés comme étant impliqués dans les structures sociales au sein du milieu de travail (St-Vincent et al., 2011). Les travaux en sociologie, en ergonomie et études féministes montrent bien que ces rapports influencent les différents acteurs de la situation de travail, leurs interactions (ex. rapports inégalitaires, division sexuelle du travail) (Delphy, 2009; Gollac & Volkoff, 2002; Guichard-Claudic & Kergoat, 2007; Hirata & Kergoat, 1998; Kergoat, 2001, 2004, 2005, 2007; Laville & Volkoff, 2004; Premji, 2008) et leur activité de travail (Messing, 1999; Messing & Chatigny, 2004; Teiger & Bernier, 1990; Teiger, 2006). Il importe d'ajouter qu'en FP, la culture est aussi imprégnée par la culture de métier (voir note de bas de page 15, p. 17) que Clot & Faïta (2000) associent au « genre professionnel », qui lui est influencé par le genre (voir le point 1.2.2.2.1, p. 15).

2.4.3.2 Interactions avec les collègues et les supérieurs

Les relations avec les collègues et les supérieurs impliquent des communications verbales (face à face, au téléphone) et non verbales (gestes, regard, écrits, courriels, etc.) entre la personne en activité et ses collègues d'une part et ses supérieurs d'autre part. Pour des sociologues du travail qui étudient les collectivités qui se constituent à l'occasion du travail, la nature des interactions sociales entre les personnes ainsi qu'avec la hiérarchie est révélatrice du rendement des personnes au travail (notamment : Friedmann & Naville, 1970). Les interactions constituent donc un élément du cadre de travail incontournable en raison de son influence sur la personne en activité.

2.4.3.2.1 Collectif de travail, travail collectif et activité collective

Les interactions avec les collègues peuvent se traduire par du travail collectif qui regroupe différentes formes d'interactions notamment la coopération, la collaboration ou l'aide et favorise l'atteinte des objectifs de la tâche (Assunção, 1998; Barthe, 2000; De la Garza & Weill-Fassina, 2000). De plus, Caroly (2010) souligne qu'à travers les liens qui se développent entre collègues, un collectif de travail peut se constituer afin de réguler la charge de travail et faciliter la réalisation du travail. Certaines conditions énoncées par Cru (1988) sont nécessaires pour déterminer la présence d'un collectif de travail dans un milieu donné. En effet, il stipule que le collectif de travail nécessite la présence simultanée de plusieurs travailleur.ses de même niveau hiérarchique partageant des valeurs communes, un langage commun, des règles de métier (Cru, 1988) et un référentiel commun (De Terssac, 1992). Il est le gardien des règles et de la culture du métier, c'est-à-dire de la manière dont les travailleur.ses définissent leur rapport aux autres et ce qu'ils s'autorisent ou non à faire dans leurs relations sociales (Clot, 2004). Ainsi, il donne du pouvoir d'agir (Clot, 2008) et donc de la marge de manœuvre aux travailleur.ses et favorise le développement de leurs compétences et la

préservation de leur santé (Caroly & Barcellini, 2013). Selon Caroly & Barcellini (2013), la présence d'un collectif de travail et de travail collectif entre les travailleur.ses révèle une activité collective. En effet, celle-ci se construit par « des aller-retour permanents entre l'activité de la personne, la mise en œuvre du travail collectif et le fonctionnement du collectif de travail » (Caroly & Barcellini, 2013, p. 37). Le genre peut influencer les interactions entre collègues ou avec les supérieurs comme cela a été constaté dans des recherches citées précédemment au chapitre I (voir l'ensemble de la section 1.2).

2.4.3.3 Interactions avec les clients et usagers

Les relations avec les clients et usagers concernent la relation de service et concernent les interactions avec les gens qui reçoivent un service offert par l'établissement (clients, élèves, parents d'élèves, patient, etc.). Caroly & Weill-Fassina (2004) expliquent que l'activité de relation de service implique de conserver un équilibre entre quatre pôles, celui de soi (caractéristiques et capacités personnelles), le système (cadre de travail), le client (demandeur du service) et autrui (ses collègues, hiérarchie et entourage social). Pour Falzon & Lapeyrière (1998), l'utilisateur (client, patient, élève, etc.) est aussi un partenaire de l'activité. Il interagit avec la personne en activité et doit composer avec les éléments issus du cadre de travail. C'est ce que montre le modèle des situations de travail adapté au travail enseignant en FP par Chatigny & Ouellet (2007) (figure 2.3).

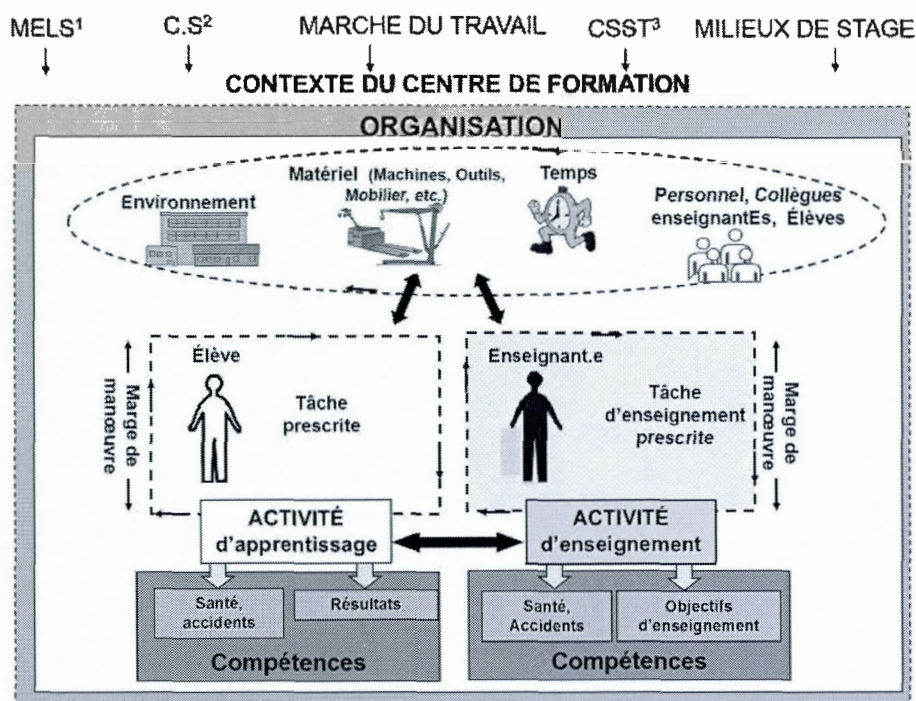


Figure 2.3 : Modèle émergent d'analyse systémique des éléments de la situation de travail des enseignant.es de la FP (Chatigny & Ouellet, 2007). ¹MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; ²C.S.: Commissions scolaires ³CSST : Commission de la santé et de la sécurité du travail.

Comme le montre la figure 2.3, l'activité enseignante implique une interaction avec les élèves (déterminants et co-acteurs de l'activité enseignante) qui comme les enseignant.es sont en activité et leur activité est intimement liée à celle des enseignant.es. De ce fait, l'activité des élèves de même que leurs caractéristiques et capacités personnelles (âge, sexe, culture, niveau d'autonomie, expérience, personnalité, valeurs, santé, formation) ainsi que leurs comportements (facilité d'apprentissage, troubles de l'attention) interagissent avec l'activité enseignante et l'influencent. De plus, comme c'est le cas des interactions entre collègues et avec les supérieurs, le genre peut également influencer les interactions entre l'enseignant.e et l'élève comme ça a notamment été constaté chez des enseignant.es de niveau secondaire (Pujade-Renaud, 2005; Riel, 2009).

Des chercheur.ses en ergonomie et en psychodynamique du travail soulignent que cette interaction contribue à la charge mentale de travail. En effet, l'activité enseignante implique d'une part une charge émotionnelle importante (Cau-Bareille, 2011; Chatigny et al., 2011; Dionne-Proulx, 1995; Messing, Seifert, & Escalona, 1997b; Riel & Messing, 2011), c'est-à-dire les aspects relatifs à la gestion des relations, à la « qualité de service » et à la prescription des émotions (savoir « ne pas dire », savoir « se contenir ») (Molinier, Laugier, & Paperman, 2009; Soares, 2000; Soares, 2011). Par exemple, cela peut se traduire par l'écoute et le soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre personnel et/ou académique ou la gestion de comportements dérangeants d'élèves. D'autre part, cette activité implique une charge cognitive. La charge cognitive correspond au processus mental requis dans l'exécution d'une tâche et dépend de la quantité d'information reçue, de la complexité des opérations mentales, de l'environnement physique de travail (bruit, éclairage, etc.) et de la répartition de la quantité d'information à traiter dans le temps (Dionne-Proulx, 1999). Par exemple, emmagasiner plusieurs informations (objectifs, notions, exemples à expliquer) relatives au contenu du cours et à l'avancement des élèves, le fait d'être interrompu ou de s'interrompre pour conserver un climat favorable aux apprentissages constituent des éléments qui contribuent à la charge cognitive des enseignant.es.

2.5 Objectifs spécifiques de la recherche

La recherche vise à comprendre et caractériser les situations de travail des enseignantes de MPM en FP ainsi que ce qu'elles impliquent au niveau de la réalisation du travail. Tel que présenté dans ce chapitre, l'activité de travail est au cœur de la situation de travail et à partir de l'analyse de l'activité, il est possible de documenter les déterminants issus du cadre de travail et de la personne. En ce sens, afin de répondre à la question de recherche les objectifs spécifiques poursuivis dans cette étude sont : (1) comprendre et caractériser l'activité de travail individuelle et collective; (2) repérer et décrire les déterminants de l'activité; et (3) comprendre comment le genre influence l'activité.

Le cadre méthodologique permettant de répondre à la question et aux objectifs spécifiques de la recherche est présenté au chapitre suivant.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique présenté dans ce chapitre concerne l'ensemble de la thèse et vise à répondre à la question de recherche et aux objectifs de la thèse. Ce chapitre présente l'approche de recherche, le recrutement et les caractéristiques des participantes, les considérations éthiques ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données.

3.1 Approche de recherche

S'inspirant des recherches en ergonomie réalisées auprès de la population enseignante de différents ordres d'enseignement (Chatigny et al., 2011; Messing et al., 1997a; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009) et de femmes occupant un MPM (Chatigny, 2006, 2009; Courville et al., 1991, 1992; Couture et al., 2005; Messing et al., 2006; Thibault, 2004), le cadre méthodologique de cette étude exploratoire préconise une approche holistique de la situation de travail caractérisée par l'analyse de l'activité de travail issue de l'ergonomie (Guérin et al., 2006; St-Vincent et al., 2011) intégrant une perspective féministe par la prise en compte du genre tout au long de la recherche. Une des caractéristiques de cette approche est d'apporter une compréhension riche des situations de travail et des ajustements (stratégies et compromis) mis en œuvre par les personnes pour faire face à la variabilité de leur cadre de travail. Les outils méthodologiques et techniques d'observation et d'analyse de l'activité mènent à identifier et expliquer l'ensemble des éléments de la situation de travail qui contribuent aux difficultés rencontrées par les enseignantes et aux conséquences sur la santé et le rendement. Afin de décrire finement l'activité de travail et d'enrichir les résultats de recherche, l'analyse combine des données qualitatives, issues des entretiens et observations, à des données quantitatives issues des observations

(Messing, Seifert, Vézina, Balka, & Chatigny, 2005). Bien qu'elle ait recours à des données quantitatives pour décrire l'activité, il s'agit d'une recherche qualitative en ce sens qu'elle recherche, explicite et analyse des phénomènes. En ce sens, elle s'inscrit dans le paradigme épistémologique interprétatif de l'approche compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2008; Savoie-Zajc, 2004). Ce paradigme postule « la radicale hétérogénéité entre les faits sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits sociaux étant porteurs de significations véhiculées par des acteurs (personnes, groupes, institutions...) partie prenante d'une situation interhumaine » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 28). L'approche compréhensive implique que la chercheuse interroge et observe les enseignantes en action et analyse le regard qu'elles posent sur leur action tout en prenant en compte les interactions que les personnes (enseignant.es, élèves, etc.) au sein de la situation de travail établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2004). Cette recherche se situe à la fois dans le courant de tradition interactionniste et dans celui de la tradition critique. En effet, elle vise à accéder à la réalité de l'autre, à son expérience vécue afin de la comprendre et de la faire connaître (interactionniste) et permettre aux femmes de prendre conscience de l'iniquité afin qu'elles soient en mesure de s'en affranchir et de travailler à modifier la structure qui contribue aux iniquités (critique) (Savoie-Zajc, 2013).

3.2 Recrutement et caractéristiques des participantes

Des techniques d'échantillonnage non probabilistes de volontaires (volontariat et technique boule de neige) ont été privilégiées. Ainsi, avec l'aide des représentant.es de la condition des femmes et de la santé et sécurité au travail de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)¹⁹, un appel a été lancé aux président.es de syndicats

¹⁹ La présente recherche a été réalisée en partenariat avec la CSQ dans le cadre des travaux de *l'Invisible qui fait mal*. Ce partenariat s'est traduit par l'accès aux terrains de recherche, la libération

locaux de différentes régions du Québec afin qu'ils contactent leurs membres. Les enseignantes intéressées devaient fournir leurs coordonnées pour être contactées individuellement par la chercheuse afin que leur soit expliquée la recherche. De plus, lors de la présentation du projet de recherche par la chercheuse principale dans le cadre de deux événements portant sur la situation de femmes pratiquant un MPM et où des enseignantes de MPM étaient présentes, une invitation à participer à la recherche a été faite et des enseignantes ont signifié leur intérêt. Ensuite, la technique « boule de neige » a été utilisée (Beaud, 2010). Cette technique a impliqué de demander aux participantes si elles pouvaient mettre la chercheuse en contact avec d'autres femmes afin qu'elle puisse leur expliquer la recherche et sonder leur intérêt à participer. Trois participantes ont été recrutées par cette technique. Ces techniques ont facilité le contact avec les enseignantes qui étaient intéressées à participer et leur recrutement.

3.2.1 Caractéristiques des participantes

Au total, 12 enseignantes de neuf MPM différents et provenant de six régions du Québec ont participé à la recherche. Tout comme dans le cas de recherches similaires en ergonomie de type « analyse de l'activité de travail » (Messing et al., 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009; Thibault, 2004) et afin d'assurer la prise en compte de variabilité des situations analysées, elles avaient des profils diversifiés en termes de métier enseigné²⁰, de région, d'âge (40 ans en moyenne), de statut d'emploi, d'expérience dans le métier (10 années en moyenne) et dans l'enseignement (8 années en moyenne) et de formation à l'enseignement ont participé à la recherche. Leurs caractéristiques sont présentées au tableau 3.1. Il importe de préciser que la majorité des participantes était inscrite au baccalauréat en enseignement professionnel

des participantes ainsi que la diffusion des résultats à plus large échelle (différents Réseaux accueillant notamment plus d'une centaine d'enseignant.es de la FP et d'autres ordres d'enseignement).

²⁰ Pour des raisons de respect de la confidentialité, il n'est pas possible de présenter les participantes en fonction du métier qu'elles enseignent ou du champ d'enseignement.

(8) et avait un statut précaire au moment de la recherche (11). Ces caractéristiques des enseignantes reflètent celles de la population enseignante en formation professionnelle au Québec en termes d'âge, d'expérience dans le métier et l'enseignement, de formation à l'enseignement et de statut d'emploi (MELS, 2011).

Tableau 3.1 : Caractéristiques des 12 participantes (les prénoms sont fictifs).

Participant	Métier	Âge	Expérience (années)		Région	Statut d'emploi	Formation à l'enseignement
			Métier	Ens.*			
Alice	M1	46	12	7	Rurale	Contrat	Bacc. en cours
Brigitte	M1	39	7	9	Semi-urbaine	Contrat	Bacc. terminé
Camille	M2	52	12	15	Urbaine	Régulier	Certificat
Diane	M3	37	10	7	Semi-urbaine	Contrat	Bacc. en cours
Emma	M1	31	6	4	Rurale	Taux horaire	Bacc. en cours
Francine	M1	34	8	4	Semi-urbaine	Contrat	Bacc. en cours
Guyline	M4	32	13	3	Urbaine	Contrat	Bacc. en cours
Huguette	M5	47	4	20	Rurale	Contrat	Certificat
Iris	M6	46	15	11	Rurale	Contrat	Certificat
Julie	M7	35	11	9	Urbaine	Contrat	Bacc. en cours
Kathleen	M8	47	14	4	Urbaine	Taux horaire	Bacc. en cours
Lucie	M9	34	10	6	Urbaine	Régulier	Bacc. en cours
Moyenne		40	10,17	8,25			

*Enseignement

Par ailleurs, les métiers enseignés étaient aussi différents dans la composition des groupes d'élèves. Le tableau 3.2 présente la distribution des enseignantes en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves et de leur métier. La détermination du statut des programmes à savoir s'ils étaient très fortement, fortement ou masculin a été établie à partir des définitions données par Beeman (2011). La proportion d'élèves masculins dans les groupes a été calculée par la chercheuse lors des observations.

Tableau 3.2 : Distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves.

Programme	% d'élèves masculin dans les groupes	Participant	Métier
Très fortement masculin	Plus de 90%	Guylain, Kathleen, Lucie	M4, M8, M9
Fortement masculin	Entre 80% et 89%	Alice, Brigitte, Diane, Emma, Francine	M1, M3
Masculin	Entre 66% et 79%	Huguette, Iris	M5, M6
Tendant vers la mixité	Entre 50% et 65%	Camille, Julie	M2, M7

3.3 Considérations éthiques

Le projet a été accepté par le comité d'éthique du programme du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal et les douze participantes ont signé un formulaire de consentement au moment des entrevues et des observations stipulant qu'elles ont la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment (appendices C et D). Pour assurer leur anonymat, leurs noms, programmes d'enseignement et régions ont été codés.

3.4 Collecte des données : une démarche itérative

La démarche a suivi un processus itératif et s'est donc construite au fur et à mesure que les données étaient recueillies par les entretiens et les observations. La collecte de données s'est déroulée entre le printemps 2012 et l'hiver 2013 et a été entrecoupée

d'analyses afin d'arriver à une description fine de la situation de travail (figure 3.1). De plus, différents outils de collecte et d'analyse de données ont été utilisés et ils sont présentés aux points suivants.

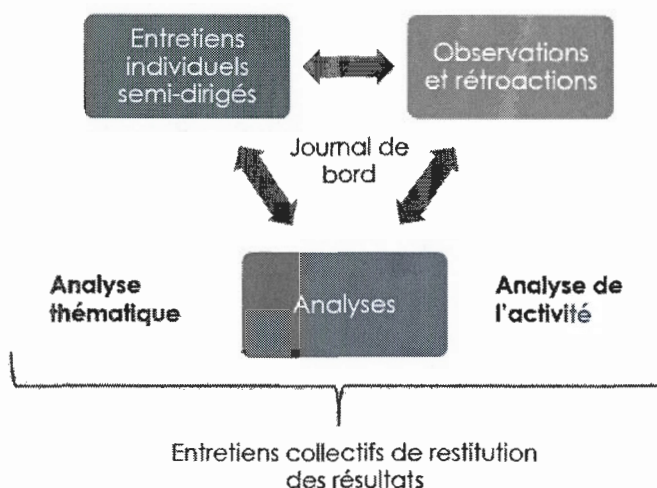


Figure 3.1 : Déroulement de la collecte des données.

3.4.1 Entretiens individuels semi-dirigés

Des entretiens individuels semi-dirigés (Fenneteau, 2007) d'une durée moyenne de deux heures et trente minutes ont été réalisés et enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique après consentement des 12 participantes. Les participantes ont été libérées par leur syndicat et choisissaient le lieu de l'entrevue. Ainsi, la majorité des entretiens (9) se sont tenus dans les CFP des participantes (salle réservée pour l'entrevue). Les autres se sont déroulées dans un autre lieu (chez la participante, dans une salle de l'UQAM ou dans une salle mise à notre disposition par un syndicat local). Au début de l'entretien, les participantes étaient invitées à remplir une fiche de renseignements personnels (appendice B) afin de caractériser la population étudiée (caractéristiques sociodémographiques, parcours scolaire et professionnel, etc.). Les données issues des fiches ont été compilées dans un fichier *Excel*.

Le canevas d'entretien (appendice A) a été développé à partir de ceux utilisés dans plusieurs recherches en ergonomie francophone portant sur le travail enseignant (Chatigny et al., 2011; Messing et al., 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009) et sur les femmes de MPM (Chatigny, 2006, 2009; Courville et al., 1991, 1992; Dugré, 2006; Dumais & Courville, 1995; Legault, 2001a, 2001b; Messing et al., 2006; Paquin & Chamberland, 2008; Thibault, 2004). Le canevas était divisé en deux grandes parties. La première abordait leur parcours scolaire et professionnel menant à l'enseignement de leur métier en FP. La seconde portait sur l'ensemble des éléments de la situation de travail en enseignement professionnel, c'est-à-dire les tâches réalisées, ce qui se passe dans le milieu de travail, l'appréciation du travail (ce qui est aimé et l'est moins ou pas du tout), l'environnement physique et spatial, le dispositif technique et les relations avec les collègues et les élèves. Les impacts du travail sur la vie personnelle et familiale des participantes ont également été abordés. Les aspects relatifs à des difficultés liées au genre étaient abordés tout au long de l'entretien. De plus, à la fin de l'entretien les participantes étaient invitées à réfléchir à ce qu'elles aimeraient voir changer dans leur milieu de travail. La chercheuse leur remettait également un document contenant les ressources (organismes de soutien pour les femmes de sa région et les coordonnées de son syndicat) que la participante pouvait contacter afin d'obtenir du soutien si elles le souhaitaient.

En plus de faciliter l'établissement d'un lien de confiance avec les participantes, les entretiens ont permis de cerner les écarts entre le travail prescrit et le travail réel (activité de travail) ainsi qu'à faire un premier bilan de la situation (Guérin et al., 2006; St-Vincent et al., 2011). Aussi, ils ont permis décrire en détail les expériences complexes vécues par les participantes (Boutin, 1997; Fenneteau, 2007).

3.4.2 Observations de l'activité de travail et rétroaction

Toutes les enseignantes ayant participé aux entretiens individuels ont accepté de se faire observer et ont signé un formulaire de consentement avant les observations. Les directions de leurs CFP ont été contactées par la chercheuse afin que le projet leur soit expliqué et que la présence de la chercheuse dans le CFP soit autorisée. Au moment des observations, la chercheuse expliquait sa présence aux élèves.

Des observations *in situ* de l'activité de travail réalisée ont été effectuées durant un quart de travail complet avec l'ensemble des participantes. Le moment des observations a été choisi par chacune des participantes en fonction de leurs disponibilités et de celles de la chercheuse. Cette façon de faire (*in situ*) permet de tenir compte du contexte de la personne et du cadre de travail dans lequel l'activité de travail est réalisée et ainsi documenter les déterminants et les stratégies de régulation qui sont mises en place lors de sa réalisation. Afin d'assurer le maximum de variabilité possible dans l'activité de travail, les observations ont été réalisées à 12 périodes différentes (à différentes journées de la semaine, le jour et le soir) pour un total de 98 heures et 32 minutes (tableau 3.3). Le déroulement chronologique de toutes les activités réalisées par l'enseignante observée au cours d'une journée de travail, soit depuis l'arrivée de l'enseignante jusqu'à son départ du centre, étaient consignées par écrit dans une « chronique de quart ». Cette technique est définie comme étant une couverture de la séquence des événements et activités qui se déroulent au cours d'une journée de travail depuis l'arrivée au travail jusqu'au départ de la personne observée (Guérin et al., 2006; St-Vincent et al., 2011). En ce sens, les observations ont eu lieu autant en salle de classe ou classe-pratique qu'ailleurs dans le centre (salle des enseignants, corridor, etc.). Le temps, le lieu, la tâche effectuée, les opérations, les interactions avec les autres personnes (élèves, collègues, personnel non enseignant) étaient consignés par la technique papier-crayon dans un cahier de la chercheuse. Cette technique a été préconisée parce qu'elle est peu coûteuse et élimine

les risques de problèmes matériels tels des pannes ou un mauvais fonctionnement (Norimatsu, 2008).

Tableau 3.3 : Date, période et durée des observations pour chacune des 12 participantes (les prénoms sont fictifs).

Participantes	Date	Période	Durée (minutes)
Alice	Mardi 29 mai 2012	11h10 à 22h15	665
Brigitte	Vendredi 25 mai 2012	14h15 à 22h00	465
Camille	Mercredi 10 octobre 2012	8h26 à 16h00	454
Diane	Mardi 15 janvier 2013	6h50 à 16h10	560
Emma	Mardi 15 mai 2012	14h45 à 21h40	415
Francine	Jeudi 24 mai 2012	7h50 à 15h00	430
Guylaine	Vendredi 18 mai 2012	8h15 à 16h20	485
Huguette	Jeudi 11 octobre 2012	8h00 à 16h24	504
Iris	Mardi 9 octobre 2012	7h30 à 16h00	510
Julie	Mardi 12 juin 2012	8h14 à 15h50	456
Kathleen	Lundi 30 avril 2012	7h32 à 15h30	478
Lucie	Lundi 28 mai 2012	8h02 à 16h12	490
Total			5912 (98,5h.)

De plus, durant et immédiatement après les observations, une rétroaction a eu lieu avec chacune des participantes. Ainsi, afin de s'assurer de la compréhension de l'activité de travail et de faire ressortir le raisonnement derrière les actions des participantes, la chercheuse soumettait sa compréhension du travail à la participante observée et la révisait en regard des réponses et commentaires formulés par la participante (Guérin et al., 2006; Noulin, 2002; St-Vincent et al., 2011).

3.4.3 Journal de bord

Un journal de bord a été utilisé afin d'y consigner les événements importants ainsi que les réflexions et impressions de la chercheuse à la suite des entretiens et des observations. De plus, des notes concernant des éléments ne faisant pas partie de l'activité des participantes, mais pouvant l'influencer ont été consignées dans ce journal de bord après les observations. Par exemple, des comportements ou commentaires de collègues ou d'élèves et du ressenti de la chercheuse par rapport au fait d'être une femme dans un environnement majoritairement masculin (ex. regards persistants et/ou commentaires dragueurs d'élèves ou d'enseignant). Comme l'indique Savoie-Zajc (2004, p. 147), ce document constitue la « mémoire vive » de la recherche. Au moment de l'analyse des données et de la rédaction de la thèse, il a permis de retrouver la dynamique du terrain pendant la recherche et d'enrichir la description des contextes (Savoie-Zajc, 2004).

3.4.4 Entretiens collectifs de validation

L'ensemble des participantes a été invité à remplir un *Doodle*²¹ afin de planifier les rencontres en fonction des disponibilités d'un plus grand nombre. Des douze participantes, six ont pu participer à la validation. Les résultats de la recherche ont été validés par six participantes pour permettre d'une part d'enrichir l'interprétation des résultats de recherche (Krueger, 1988) et, d'autre part, l'émergence de nouvelles données (Carey, 1994). Ce type d'entretien s'apparente à l'entretien d'autoconfrontation développé en clinique de l'activité (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000) pour avoir accès à activité réelle (ce qui n'est pas fait, ce qu'on aurait voulu faire, etc.). Les participantes réagissent à la description de leur activité de travail et nuancent les résultats.

²¹ Doodle est une application informatique permettant de vérifier les disponibilités d'autres personnes pour une activité conjointe.

Ainsi, deux entretiens collectifs d'une durée d'environ trois heures ont été réalisés. Ils ont eu lieu en ligne à l'aide du logiciel de conférence *Teamviewer*. Les six participantes à la recherche n'ayant pas participé aux rencontres de validation n'étaient soit plus disponibles (5) ou ont eu de la difficulté à utiliser le logiciel (1). Afin de conserver leur anonymat, les participantes étaient avisées qu'elles pouvaient se donner un nom fictif. Les résultats ont été présentés de manière à favoriser les échanges avec les participantes. Elles étaient invitées à intervenir à tout moment et à émettre leurs commentaires sur les résultats. Leurs commentaires ont été recueillis et intégrés lorsqu'ils apportaient de nouveaux éléments.

3.5 Analyse des données recueillies

Le type d'analyse effectué à partir des données recueillies lors des entretiens et des observations est présenté ci-dessous. Pour enrichir la compréhension de l'activité de travail et illustrer les observations, l'analyse a combiné des données qualitatives et quantitatives. Ce type d'analyse est souvent employé en ergonomie puisqu'il permet de quantifier les activités dans le temps pour décrire le plus finement possible le travail réel (Messing, Seifert, et al., 2005).

3.5.1 Entretiens

Tous les entretiens préliminaires ont été codés pour assurer la confidentialité des participantes et transcrits dans des documents *Word* distincts. Une analyse qualitative thématique des données où l'émergence de thèmes se fait tout au long de l'analyse a été effectuée (Paillé & Mucchielli, 2008). Dans un premier temps, les transcriptions ont été lues et annotées en marge à l'aide du logiciel *QSR NVivo 10* afin de faire ressortir des thèmes. Progressivement, certains thèmes ont été fusionnés ou remplacés jusqu'à l'aboutissement de l'arbre thématique comportant les thèmes et rubriques plus générales comportant les regroupements de thèmes. Cette analyse a permis de

détailler l'ensemble des éléments rapportés par les enseignantes de MPM en FP par rapport à leur travail.

3.5.2 Observations

Les chroniques d'activité produites lors des observations ont été transcrites dans un document *Excel*. Une analyse préliminaire des données a été faite afin de préciser la catégorisation des activités. Cette analyse a consisté en une lecture des chroniques d'activité transcrites et l'annotation en marge des catégories préliminaires d'analyse. Au même titre que l'analyse qualitative des entretiens, un arbre thématique (catégorisation des activités) a été développé. Cette catégorisation s'est aussi inspirée de la schématisation faite par Gagnon (2007) et de la catégorisation issue de recherches en ergonomie de l'activité enseignante à la formation générale (Messing et al., 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009) et en FP (Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012). La catégorisation des activités relatives à l'enseignement²² est présentée au tableau 3.3. À la suite de l'établissement de cette grille, l'ensemble des activités a été codé. Les données codées en fonction de leurs catégories et de leurs classes d'observables (appendice E) ont été transférées dans le logiciel *Actogram Kronos 2* avec lequel une analyse de toutes les heures d'observation a été réalisée de manière quantitative. Chaque chronique avait son propre fichier *Actogram Kronos 2* afin qu'elle soit analysée en fonction de ses particularités que ce soit le CFP, le métier, l'âge ou l'ancienneté de l'enseignante et comparée aux autres. Une analyse jumelant l'ensemble des chroniques a aussi été réalisée afin de rendre compte de l'activité globale des enseignantes de MPM en FP. Les données quantitatives issues des observations, c'est-à-dire les temps d'observation consacrés à chacune des activités codées, ont été analysées à l'aide du logiciel *Actogram Kronos 2*. Afin de prendre en

²² Certain.es enseignant.es pratiquent encore le métier donc l'activité du métier qui se réalise à l'extérieur des CFP s'ajoute à l'activité enseignante. Cet aspect n'a toutefois pas été pris en compte dans la catégorisation présentée au tableau 3.3.

compte la simultanéité des activités, les catégories ont été regroupées dans le logiciel dans des classes distinctes d'activités. Par exemple, l'activité d'enseignement pouvait avoir lieu en même temps que l'activité de soutien.

De plus, le nombre d'interruptions durant l'activité d'enseignement a été comptabilisé. Pour coder une interruption²³, il devait y avoir un arrêt de l'activité en cours et le début d'une autre. Par exemple, l'enseignante donne des explications sur un exercice, elle demande à un élève de se taire et reprend ses explications. Le fait de demander à un élève de se taire était considéré comme une interruption.

²³ Il importe de préciser que la technique pédagogique d'enseignement interactif implique nécessairement des interactions avec les élèves et le fait de répondre à une question durant l'enseignement de type interactif n'était pas considéré comme une interruption. Durant une période de supervision, le fait de donner des explications à un élève et qu'un autre élève vienne voir l'enseignante pour lui poser une question était considéré comme une interruption lorsqu'elle devait interrompre son explication pour dire au second élève d'attendre quelques minutes avant de reprendre son explication.

Tableau 3.4 : Grille d'analyse de l'activité enseignante en FP comprenant le lieu et le type d'activités observables réalisées, souvent simultanément.

Lieu Activités	Centre de formation professionnelle (CFP)			Hors CFP
	Classe	Classe- pratique/atelier	Hors classe	
Enseignement	Diverses techniques pédagogiques alternées			Formation aux entreprises Supervision et suivi de stage d'élèves
	Enseignement des savoirs (exposé magistral, interactif et /ou enseignement individualisé) Supervision	Enseignement des savoir-faire (démonstration et /ou enseignement individualisé) Supervision	Préparation et organisation de la matière, des activités d'enseignement-apprentissage, des exercices	
	Enseignement des savoir-être liés au métier dont à la santé et sécurité au travail (SST)			
	Évaluation des savoirs, savoir-faire et savoir-être Théorique	Pratique	Préparation de différents types d'évaluation	
Gestion de l'environnement	Contrôle de l'environnement physique (température, bruit, lumière propreté)			
	Gestion du mobilier et des aménagements	Gestion du matériel, des équipements et outils	Gestion du mobilier et des équipements de bureau (ordinateur, imprimante)	

	Soutien académique et affectif aux élèves			Partenariat et collaboration avec les milieux de travail
	Interactions sociales	Collaborations (in)formelles avec les collègues	Rencontre et collaboration (in)formelle avec les collègues enseignants, le personnel professionnel ou la direction	
Administration	Gestion des présences/absences/retards		Gestion des courriels Commandes de matériel (certains programmes) Participation à des formations, réunions, conseil d'établissement	
Autres			Pause Repas	

L'analyse des données recueillies lors des entretiens et observations a mené à analyser de manière approfondie les aspects sociaux de l'activité puisqu'ils ressortaient comme étant déterminants dans l'activité des enseignantes de MPM en FP. Ainsi, les interactions (communication, activité commune, etc.) observées entre collègues ainsi que les verbatim abordant les relations avec les collègues ont été analysés de manière approfondie afin de rendre compte de la dimension collective²⁴. Les éléments relevant du cadre de travail et affectant les relations entre collègues ont aussi été pris en compte dans l'analyse. Afin d'affiner l'analyse, les interactions sociales relevant du collectif de travail (tableau 3.5) ainsi que les différentes formes de travail collectif (adaptées de De la Garza & Weill-Fassina (2000, p.228)) ont été définies (tableau 3.6). Il importe de préciser que ces interactions sociales, qu'elles relèvent du collectif de travail ou du travail collectif ne sont pas des alternatives et peuvent apparaître simultanément ou tour à tour dans le déroulement de la situation de travail.

Tableau 3.5 : Interactions relevant du collectif de travail

Fraternisation	Situation où les enseignant.es développent des liens avec leurs collègues par l'entremise d'échanges informels visant notamment à mieux se connaître.
Concertation	Situation où les enseignant.es s'accordent sur des règles (in)formelles communes que ce soit, par exemple, au niveau du cheminement des élèves, du contenu des cours ou des comportements d'élèves qui ne doivent pas être tolérés.

²⁴ Il s'agit d'une tentative d'opérationnalisation de la définition d'activité collective définie par Caroly & Barcellini (2013) qui stipule que la présence d'un collectif de travail et de travail collectif correspond à l'activité collective. Ainsi, deux grandes catégories d'interactions observables ont été établies : celles relevant du collectif de travail et celles relevant du travail collectif.

Tableau 3.6 : Interactions relevant du travail collectif (définition adaptée de De la Garza & Weill-Fassina (2000, p.228))

Coopération	Situation où des actions différentes posées par les enseignant.es s'articulent entre elles sur un même objet avec un but commun à court ou moyen terme. Par exemple, pendant qu'un.e enseignant.e explique les consignes de l'activité, un.e autre transmet l'information papier aux élèves.
Collaboration	Situation où les enseignant.es travaillent ensemble sur le même objet avec un but commun. Par exemple, développer du nouveau matériel pédagogique ou mettre en commun son expertise avec celles de collègues
Aide	Situation où, en cours d'action ou non, un.e enseignant.e aide un.e collègue dans son travail ou fait la tâche à sa place en réponse ou non à une demande d'aide. Par exemple, partager son contenu et matériel à un.e collègue ou échanger son horaire.

De plus, les données du journal de bord ont fait l'objet d'une analyse complémentaire aux entretiens et observations afin d'enrichir la description des contextes.

3.6 Respect des critères de rigueur méthodologique

Le cadre méthodologique permet le respect des quatre critères de rigueur méthodologique (crédibilité, transférabilité, fiabilité et constance interne) en recherche qualitative (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2004).

3.6.1 Crédibilité (validité interne)

Le critère de crédibilité (validité interne) qui « consiste en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, p. 142) a été assuré par une triangulation des outils de collectes de données (observations de l'activité et de l'organisation du travail, divers types d'entretiens). Il a aussi été assuré par le retour aux participantes lors des rencontres de validation ainsi que par la présence prolongée de la chercheuse sur le terrain de recherche qui a permis de développer une compréhension fine des contextes.

3.6.2 Transférabilité (validité externe)

Pour sa part, la transférabilité qui signifie « l'application, même limitée, à d'autres contextes » (Gohier, 2004, p. 7) a été assurée par la saturation des données et une description riche des caractéristiques des participantes, du milieu et du contexte de l'étude permise par la tenue d'un journal de bord tout au long de la recherche.

De plus, le fait d'avoir sélectionné des participantes provenant de différents CFP dans différentes régions du Québec offre une validité externe plus importante aux résultats que si l'ensemble des participantes provenait du même CFP et enseignait le même métier.

Par ailleurs, la catégorisation de l'activité enseignante développée se base sur des données empiriques issues du terrain de recherche recueillies auprès de 12 enseignantes de neuf MPM différents dans six CFP distincts sur une période d'une année. À cet égard, la catégorisation obtenue laisse présager une validité externe suffisante pour être utilisée pour étudier l'activité enseignante dans d'autres programmes d'enseignement et pourra servir d'outil méthodologique sur lequel les recherches futures pourront prendre appui pour l'étude de l'activité enseignante.

3.6.3 Fiabilité

Pour assurer la fiabilité des résultats, c'est-à-dire l'« indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur » (Gohier, 2004, p. 7) et la « cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie et les résultats de la recherche » ((Savoie-Zajc, 2004, p. 143), différentes mesures ont été prises. D'abord, la chercheuse a énoncé ses présupposés épistémologiques, élaboré et suivi son protocole de recherche qui documentait toutes les étapes. Les discussions avec son comité de recherche ont aussi permis d'apporter un regard extérieur sur ce processus et ainsi assurer la justesse de l'analyse. De plus, la cohérence entre les

résultats et le déroulement de la recherche obtenus a été assurée par la tenue d'un journal de bord.

3.6.4 Constance interne

Le critère de constance interne c'est-à-dire « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles » (Gohier, 2004, p. 7) a quant à lui été assuré par la cohérence entre le cadre théorique et les outils de collecte de données préconisés et les analyses réalisées. Effectivement, le protocole préalablement approuvé par un jury de thèse (Riel, 2012) a assuré une cohérence entre la question de recherche, la recension des écrits, la collecte des données, leur analyse et les résultats produits. Par ailleurs, la collecte de données à différents moments a également permis de respecter ce critère.

CHAPITRE IV

ARTICLE I

« IL FAUT TOUJOURS EN FAIRE PLUS! » EFFET DU GENRE SUR LA CHARGE COGNITIVE ET ÉMOTIONNELLE D'ENSEIGNANTES DE MÉTIER À PRÉDOMINANCE MASCULINE EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE.

Jessica Riel^{1,2}, Céline Chatigny² et Karen Messing²

¹ Département de relations industrielles, Université du Québec en Outaouais, 283 boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), J8X 3X7

² Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE), Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8

Ce chapitre présente le premier article de la thèse qui a été soumis à la Revue *Initio* dans le cadre d'un numéro spécial intitulé « Genre, éducation et travail ». Il aborde les résultats concernant l'activité de travail individuelle, les déterminants contribuant à la charge de travail ainsi que l'effet du genre sur celle-ci.

4.1 Résumé

Les femmes qui enseignent un métier à prédominance masculine en formation professionnelle rencontrent des difficultés propres à leur genre qui augmentent leur charge de travail. S'inscrivant dans le paradigme interprétatif, cette recherche exploratoire s'appuie sur le modèle de la situation de travail centré sur la personne en

activité et vise à suggérer des transformations du travail qui amélioreraient la santé et le bien-être des enseignantes. Dans cet article, nous rendons compte de l'activité de travail et de la charge de travail des enseignantes de MPM en FP et montrons l'effet du genre sur la charge de travail. L'analyse des données recueillies par des entretiens et observations révèle que le travail est complexe et entraîne une charge élevée sur les plans cognitif et émotionnel et que les enseignantes doivent faire leurs preuves pour gagner en crédibilité aux yeux d'élèves et de collègues.

Mots clés : Genre; santé au travail; enseignement à la formation professionnelle; femmes; métiers à prédominance masculine; ergonomie de l'activité.

4.2 Introduction

La formation professionnelle au secondaire (FP) au Québec constitue un secteur particulier du milieu de l'éducation québécois. Elle comprend 150 programmes de formation (ex. coiffure, dessin industriel, design d'intérieur, mécanique automobile) regroupés en 21 secteurs (ex. bois et matériaux connexes, fabrication mécanique, santé). Contrairement aux autres ordres d'enseignement où les femmes sont majoritaires, elle est composée de 57,4% d'enseignants et de 42,6% d'enseignantes (MELS, 2011) qui sont concentrés dans des programmes distincts. En effet, les hommes enseignent majoritairement dans les champs d'enseignement à prédominance masculine (ex. électricité, conduite de camion, métallurgie) et les femmes dans les champs à prédominance féminine (ex. santé et services sociaux, soins esthétiques). Néanmoins, une faible proportion d'enseignantes se trouve dans les champs à prédominance masculine, c'est-à-dire des métiers ou programmes où plus des deux tiers des enseignants (travailleurs, élèves) sont des hommes (Beeman, 2011). Or, des recherches s'étant intéressées aux femmes occupant un métier à prédominance masculine (MPM) montrent qu'elles doivent surmonter des obstacles tout au long de leur parcours scolaire et professionnel, que ce soit au niveau des

équipements qui leur sont fournis (Courville et al., 1991; Thibault, 2004) ou des relations avec leurs collègues ou leurs supérieurs (Chamberland & Paquin, 2008; Chatigny, Riel, & Nadon, 2012; Dugré, 2006; Fortier, 2013; Legault, 2001b; Messing, Seifert, & Couture, 2006; Pratte, 2009). Plusieurs ont d'ailleurs été victimes de diverses formes de violence (sexisme, harcèlement psychologique et/ou sexuel, agression physique, etc.) visant à les exclure des milieux de travail (Burnonville & Fournier, 1998; Chamberland & Paquin, 2008; Chatigny et al., 2012; Legault, 2001a; 2001b) ou de stages de formation (Pratte, 2009).

Les obstacles rencontrés par ces femmes seraient intimement liés au genre, c'est-à-dire le sexe social qui, contrairement au sexe biologique, suppose un apprentissage et une socialisation précoces des garçons et filles quant aux comportements et aux rôles spécifiques qu'ils et elles doivent avoir dans une société donnée (Fausto-Sterling, 2000; Mathieu, 2000). Les différences de genre sont considérées comme étant construites socialement et culturellement et susceptibles de changer au cours de l'histoire (Thébaud, 2005). Nous considérons le genre comme un rapport de pouvoir se trouvant à l'intersection d'autres rapports sociaux (race, âge, classe) qui engendre des inégalités entre le groupe « femme » et le groupe « homme » (Delphy, 2009; Kergoat, 2005; Löwy, 2006; Maruani, 2005; Mathieu, 2000; Pfefferkorn, 2012). Ainsi, les travailleuses des MPM ne seraient pas « faites » pour exercer de tels métiers parce qu'elles sont des femmes. Leurs compétences seraient remises en question dans les milieux de travail parce qu'elles ne possèderaient pas d'emblée les qualités considérées comme « naturelles » chez un homme. Elles doivent donc constamment démontrer qu'elles sont à leur place et qu'elles sont compétentes (Dugré, 2006; Fortino, 2002, 2009; Mazalon & Beaucher, 2002; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005), ce qui peut impliquer de prendre des risques au détriment de leur santé pour prouver leurs capacités à faire le travail aussi bien, voire mieux, qu'un homme (Couture et al., 2005; Thibault, 2004).

Le fait d'être une femme et d'enseigner un MPM en FP n'a pas été étudié jusqu'à maintenant. À partir des constats faits dans les recherches réalisées auprès de femmes se dirigeant vers un métier à prédominance masculine ou le pratiquant, nous pouvons supposer que les difficultés que rencontrent les enseignantes de MPM seraient similaires. Toutefois, contrairement à l'apprentissage ou à la pratique d'un MPM, enseigner un MPM implique le partage des savoirs et savoir-faire de métier à des groupes composés majoritairement d'élèves masculins et où une culture masculine²⁵ du métier est dominante. Un tel contexte constitue-t-il une contrainte supplémentaire pour les enseignantes de MPM en FP? Des recherches réalisées auprès d'enseignant.es du secondaire ont permis de noter que la relation enseignant.e-apprenant.e était effectivement influencée par le genre. En effet, les enseignantes feraient plus souvent face à un manque de respect ou à des insultes de la part d'élèves masculins que les hommes (Jeffrey & Sun, 2006) et les élèves, particulièrement les garçons, auraient tendance à plus facilement remettre en question l'autorité d'une enseignante (Pujade-Renaud, 2005). Dans une autre recherche, cette attitude des élèves à l'égard de l'autorité se traduisait par davantage d'interventions de la part d'enseignantes au niveau de la gestion de classe et contribuait à augmenter leur charge de travail (Riel, 2009). Ces résultats amènent à penser que le fait d'être une femme et d'enseigner à des groupes composés majoritairement d'élèves masculins pourrait constituer une contrainte supplémentaire pour les enseignantes de MPM en FP.

Ainsi, face au manque de connaissances sur le sujet et à la suite d'une demande de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), cette recherche exploratoire a eu pour objectif principal de comprendre la situation de travail d'enseignantes de MPM en FP dans sa globalité, c'est-à-dire de décrire le travail, ce qu'il implique pour les

²⁵ On entend par culture masculine, une culture valorisant les stéréotypes associés couramment aux hommes tels que force physique, aptitude mécanique, courage, virilité, etc. De plus, cette définition inclue une certaine tolérance par rapport aux blagues à connotation sexuelle ou sexiste.

enseignantes comme contraintes et exigences et comment il est régulé par des stratégies individuelles et/ou collectives. Dans cet article, nous allons (1) rendre compte de leur activité de travail et de la charge de travail qui en découle et (2) montrer l'effet du genre²⁶ sur la charge de travail des enseignantes de MPM en FP.

Il importe de préciser que cette recherche a été réalisée dans le cadre de la thèse doctorale de Mme Jessica Riel et s'inscrit dans la continuité des travaux visant à mieux comprendre l'activité enseignante (notamment Chatigny et al., 2011; Messing, Seifert, & Escalona, 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009; Yvon & Saussez, 2010) et de ceux de l'équipe *l'Invisible qui fait mal* (Messing & Lippel, 2013) dont les recherches visent à rendre compte des aspects les moins visibles et plus problématiques du travail des femmes afin d'en améliorer les conditions.

4.3 Cadre théorique

Cette recherche s'est appuyée sur le modèle théorique de la situation de travail centré sur la personne en activité (physique, mentale et sociale) qui a été développé en ergonomie de l'activité (Guérin et al., 2006; St-Vincent et al., 2011), adapté au travail enseignant en FP (Chatigny & Ouellet, 2007) et intégrant le genre (Messing, 1999; Messing & Chatigny, 2004; Seifert & Messing, 2007). Il est présenté à la figure 4.1. Les composantes du modèle, soit l'activité de travail et l'ensemble des éléments de la situation de travail (les exigences et prescriptions, l'organisation du travail au sein des CFP et l'individu (ses caractéristiques et capacités), sont présentées aux points suivants.

²⁶ Nous considérons l'effet du genre comme l'influence du genre sur les dynamiques au sein des groupes (interactions entre l'enseignante et les élèves et entre les élèves) et entre les enseignants et enseignantes qui se traduit notamment par la remise en question des compétences, le rapport à la sexualité, l'intimidation, etc.

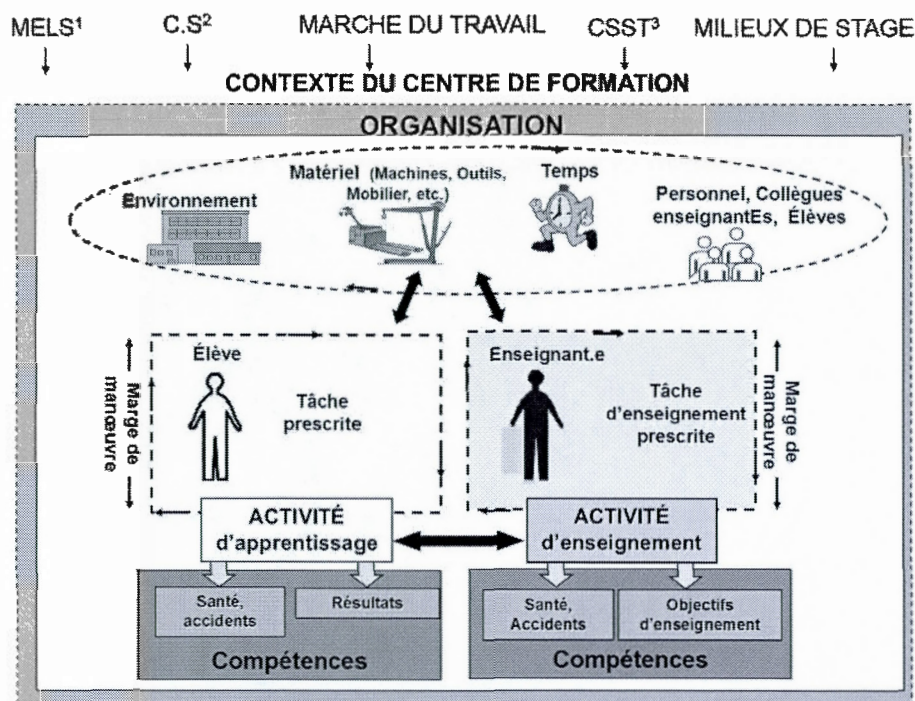


Figure 4.1 : Modèle émergent d'analyse systémique des éléments de la situation de travail des enseignant.es de la FP (Chatigny & Ouellet, 2007). ¹MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; ²C.S.: Commissions scolaires ³CSST : Commission de la santé et de la sécurité du travail.

4.3.1 L'activité de travail

En ergonomie, le concept d'activité de travail réfère au travail « réel » (De Montmollin, 1997; Guérin et al., 2001, 2006; Noulon, 2002; Rabardel et al., 2002; Teiger & Bernier, 1992) qu'on oppose au travail « prescrit », c'est-à-dire la description officielle des tâches, des procédures à respecter et des objectifs de travail. Comme le présente la figure 4.1, l'activité de travail implique un processus de régulation au cours duquel l'individu, soit l'enseignant.e dans le cas présent, développe des stratégies pour préserver sa santé tant physique et mentale, atteindre les objectifs relatifs à la tâche prescrite et développer de nouvelles compétences. Son activité d'enseignement est intimement liée à l'activité d'apprentissage des élèves. Par exemple, en fonction de l'avancement et de la compréhension de ses élèves,

l'enseignant.e va adapter son enseignement en mettant l'accent sur les aspects moins bien compris ou moins bien maîtrisés. Pour garder l'intérêt des élèves, il peut alterner les techniques pédagogiques, utiliser divers supports à l'apprentissage (diaporama, acétate, vidéo, etc.), questionner ou utiliser l'humour. Afin de déployer ces diverses stratégies, l'enseignant.e a besoin de marge de manœuvre, c'est-à-dire de possibilités de varier ses façons de faire pour s'adapter à la situation de travail (Guérin et al., 2006; Noulain, 2002; St-Vincent et al., 2011). Ainsi, moins il a de marge de manœuvre pour réaliser son travail, plus sa santé et son rendement au travail risquent d'être affectés. Cette marge de manœuvre varie en fonction des différents éléments de la situation de travail qui sont présentés au point suivant.

4.3.2 Les éléments de la situation de travail

Les éléments de la situation de travail se trouvent à trois niveaux (figure 4.1) : externe au CFP (exigences, prescriptions), intermédiaire (le CFP) et interne à l'individu. Ils peuvent autant constituer une ressource dans un contexte qu'une contrainte dans un autre (Teiger, 1993). Par exemple, les enseignant.es de la FP recrutés.es principalement pour leur expertise de métier doivent réaliser un baccalauréat en enseignement de la FP la plupart du temps en concomitance avec leur nouvel emploi (Balleux, 2006b; Beaucher & Balleux, 2010; Chatigny, Levesque, & Riel, 2012; Deschenaux et al., 2005; Deschenaux & Roussel, 2010a). Cet élément lié au contexte de l'enseignement en FP constitue une ressource en ce sens qu'il permet de développer des outils pour enseigner, mais constitue également une contrainte sur le plan de la conciliation travail-étude-vie personnelle et familiale en raison du travail supplémentaire qu'il exige des enseignant.es de la FP.

Les différents éléments de la situation de travail issus du modèle (figure 4.1) sont présentés plus en détail dans cette section.

4.3.2.1 Niveau externe : les exigences et prescriptions (contexte²⁷ sur la figure)

Le niveau externe comprend les exigences et prescriptions provenant des décisions politiques et économiques venant du MELIS (exigences et attentes par rapport aux programmes d'enseignement (contenu, approches, évaluation) et à la formation universitaire des enseignant.es), les exigences des Commissions scolaires (notamment le financement alloué aux différents programmes), de la CSST par rapport à la santé et sécurité au travail (au niveau du CFP, de l'enseignement et des élèves et enseignant.es) ou encore des besoins et attentes en terme de main-d'œuvre du marché du travail et des milieux de stage. Ces éléments de contexte définissent les exigences envers les CFP et le personnel enseignant et professionnel, mais influencent également l'organisation et les conditions de travail.

4.3.2.2 Niveau intermédiaire : le CFP

Le niveau intermédiaire implique tous les éléments caractérisant le CFP, c'est-à-dire l'organisation du travail et les conditions de travail présentes dans le CFP, soient la tâche prescrite conventionnée, les aspects temporels du travail (temps de pause, répartition du temps de travail, etc.), l'environnement physique (température, bruit, éclairage), matériel (équipements, outils, mobilier) et spatial (espace, aménagement). Il inclut également l'environnement social de travail, soient les relations avec les membres du personnel (collègues enseignant.es et personnel professionnel), la direction et les élèves.

4.3.2.3 Niveau interne : l'individu

Le niveau interne est ce qui caractérise l'individu, c'est-à-dire ses caractéristiques et capacités personnelles (âge, sexe/genre, état de santé, formation, expérience,

²⁷ Sur la figure 4.1, les exigences externes sont présentées sous le terme contexte. Il importe de préciser que le contexte se retrouve dans tous les éléments de la situation de travail. Par exemple, le contexte des exigences (coupure gouvernementale dans le financement), du centre (sa situation géographique) ou de l'individu (en transition entre deux emplois).

représentations du travail, anthropométrie) plusieurs étant aussi influencées par le travail. En effet, les caractéristiques et capacités de l'individu sont en interaction avec l'ensemble des éléments de la situation de travail se trouvant aux niveaux externe et intermédiaire et se traduisent dans son activité de travail notamment dans les stratégies et façons de faire qu'il développe (voir point 4.3.1).

4.3.2.4 Le genre

Le genre est entendu dans le sens de rapports sociaux de sexe se trouvant à l'intersection d'autres rapports sociaux (race, âge, classe) (Bilge, 2009) et engendrant des inégalités entre le groupe « femme » et le groupe « homme ». En ce sens, il influence la situation de travail. En effet, le genre a un impact d'une part sur les différents acteurs de la situation de travail, leurs interactions (ex. rapports inégalitaires) et leur activité de travail (ex. division sexuelle du travail) et d'autre part sur le contexte externe (ex. politiques publiques en matière d'accès au travail, etc.) et interne (ex. pratiques syndicales et de gestion, politiques internes, organisation du travail) des CFP.

4.3.3 La charge de travail

Les éléments de la situation de travail présentés précédemment peuvent contribuer par leur combinaison à la charge de travail, c'est-à-dire l'intensité de l'effort physique et/ou mental fourni par l'individu dans le cadre de son activité de travail (Fournier et al., 2013). Les recherches montrent que le travail enseignant, comme d'autres emplois du secteur des relations de services (travail social, soins de santé, service à la clientèle, etc.), implique une charge cognitive et émotionnelle importante (Cau-Bareille, 2011; Chatigny et al., 2011; Dionne-Proulx, 1995; Messing, Seifert, & Escalona, 1997b; Riel & Messing, 2011).

La charge cognitive découle du processus mental dans l'exécution d'une tâche et dépend de la quantité d'information reçue, de la complexité des opérations mentales,

de l'environnement physique de travail (bruit, éclairage, etc.) et de la répartition de la quantité d'information à traiter dans le temps (Dionne-Proulx, 1999). Par exemple, emmagasiner plusieurs informations (objectifs, notions, exemples à expliquer) relatives au contenu du cours et à l'avancement des élèves, le fait d'être interrompu ou de s'interrompre pour conserver un climat favorable aux apprentissages constituent des éléments qui contribuent à la charge cognitive des enseignant.es.

Quant à la charge émotionnelle, elle concerne notamment les aspects relatifs à la gestion des relations, à la « qualité de service » et à la prescription des émotions, c'est-à-dire savoir « ne pas dire », savoir « se contenir » (Molinier, Laugier, & Paperman, 2009; Soares, 2000; Soares, 2011). Par exemple, cela pourrait se traduire chez les enseignant.es par l'exigence d'écoute et de soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre personnel et/ou académique ou la gestion de comportements dérangeants d'élèves.

4.4 Cadre méthodologique

S'inscrivant dans le paradigme épistémologique interprétatif de l'approche compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2008), cette recherche exploratoire a préconisé un cadre méthodologique qualitatif où plusieurs outils méthodologiques ont été utilisés afin, d'une part, de connaître le parcours de femmes enseignant un métier à prédominance masculine et, d'autre part, de comprendre et décrire finement l'ensemble des éléments de la situation de travail et l'impact qu'ils ont sur l'activité de travail des enseignante.

4.4.1 Les participantes

Étant donné le faible nombre d'enseignantes dans ce type de programmes, nous avons privilégié les techniques d'échantillonnage non probabilistes de volontaires²⁸ et « boule de neige » (Beaud, 2010). Ces techniques ont facilité le contact avec des enseignantes intéressées à participer et leur recrutement. Au total, 12 enseignantes de neuf programmes menant à des MPM de 7 champs d'enseignement différents et provenant de six régions du Québec ont participé à l'étude (tableau 3.1). Les participantes avaient des profils diversifiés en termes de parcours, d'âge, de situation familiale, de formation à l'enseignement, de statut d'emploi, d'expérience dans le métier enseigné et dans l'enseignement.

La distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves est présentée au tableau suivant (tableau 4.1).

Tableau 4.1 : Distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves.

Programme	% d'élèves masculin dans les groupes	Participantes	Métier
Très fortement masculin	Plus de 90%	Guylain, Kathleen, Lucie	M4, M8, M9
Fortement masculin	Entre 80% et 89%	Alice, Brigitte, Diane, Emma, Francine	M1, M3
Masculin	Entre 66% et 79%	Huguette, Iris	M5, M6
Tendant vers la mixité	Entre 50% et 65%	Camille, Julie	M2, M7

²⁸ Un appel a été lancé auprès des président.es de syndicats locaux de plusieurs régions du Québec avec l'aide de la CSQ afin qu'ils contactent leurs membres et que les enseignantes intéressées fournissent leur coordonnées pour être contactées individuellement par la chercheuse afin de leur expliquer la recherche. De plus, lors de la présentation du projet de recherche dans le cadre de deux événements portant sur les femmes dans les métiers à prédominance masculine, une invitation à participer à la recherche a été faite et des enseignantes ont signifié leur intérêt à participer.

4.4.2 Collecte des données et déroulement

La collecte de données, alternée avec des périodes d'analyse, s'est déroulée entre le printemps 2012 et l'hiver 2013. Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés (entretien, observation et journal de bord) en boucle.

4.4.2.1 Entretiens individuels

Des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de 2h30 ont été réalisés et enregistrés sous consentement des participantes. Ils concernaient le parcours scolaire et professionnel ainsi que les éléments de la situation de travail en enseignement professionnel. Les impacts du travail sur la vie personnelle et familiale des participantes ont également été abordés.

4.4.2.2 Observations de l'activité et rétroaction

Des observations directes de l'activité de travail dans la salle de classe, l'atelier et ailleurs dans le centre (salle des enseignants, corridor, etc.) ont été réalisées jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune nouvelle information ne soit générée (Monod & Kapitaniak, 2003; Norimatsu, 2008; Noulon, 2002). Elles ont été réalisées à 12 périodes différentes et ont totalisé 98 heures et 32 minutes. Le déroulement chronologique de toutes les activités réalisées par l'enseignante observée était noté au cours d'une journée de travail, soit depuis l'arrivée de l'enseignante jusqu'à son départ du centre (« chronique de quart »). Le temps, le lieu, la tâche effectuée, les opérations, les interactions avec les autres personnes (élèves, collègues, personnel non enseignant) étaient consignés à la « chronique de quart » (Guérin et al., 2006).

Durant et immédiatement après les observations, une rétroaction avait lieu avec chacune des participantes. L'observatrice révisait sa compréhension du travail en regard des réponses et commentaires formulés par la participante (Guérin et al., 2006; Noulon, 2002; St-Vincent et al., 2011).

4.4.2.3 Journal de bord

Un journal de bord a été utilisé afin d'y consigner les réflexions et impressions de l'observatrice à la suite des entretiens et des observations. Par exemple, les comportements (regards insistants, clin d'œil, gestes à connotation sexuelle) ou commentaires (blagues, propos sexistes et/ou sexuels) de collègues ou d'élèves dirigés à l'endroit des femmes en général, de l'enseignante observée, des élèves de sexe féminin ou de l'observatrice étaient notés.

4.4.2.4 Entretiens collectifs de validation

Les résultats de la recherche ont été validés par six participantes pour permettre d'une part d'enrichir l'interprétation des résultats de recherche (Krueger, 1988) et d'autre part l'émergence de nouvelles données (Carey, 1994). Ainsi, deux entretiens collectifs d'une durée d'environ trois heures ont été réalisés. Trois participantes étaient présentes pour chacun des deux entretiens. Ils ont eu lieu en ligne à l'aide du logiciel de conférence *Teamviewer*. Afin de conserver leur anonymat, les participantes étaient avisées qu'elles pouvaient se donner un nom fictif. Lors des entretiens, les résultats ont été présentés de manière à favoriser les échanges avec les participantes, celles-ci étaient invitées à intervenir à tout moment et à émettre leurs commentaires sur les résultats. Ces entretiens n'ont pas été transcrits, les commentaires des participantes ont été recueillis et intégrés lorsque nécessaire.

4.4.2.5 Considérations éthiques

Le projet a été accepté par le comité d'éthique du programme du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal et les 12 participantes ont signé un formulaire de consentement au moment des entretiens et des observations. Pour assurer leur anonymat, leur nom, programme d'enseignement et région ont été codés.

4.4.3 Analyse des données

Pour enrichir la compréhension de l'activité de travail, l'analyse de l'activité a combiné des données qualitatives et quantitatives (Messing et al., 2005). D'une part, une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2008) des données qualitatives issues des entretiens individuels a été effectuée. Pour faciliter l'analyse et mettre en relation les thèmes de même que les caractéristiques des participantes, le logiciel *QSR NVivo 10* a été utilisé. D'autre part, une catégorisation des activités observées a été développée à partir de l'analyse préliminaire des données de la présente recherche, de la schématisation faite par Gagnon (2007) et de la catégorisation effectuée dans des grilles déjà existantes issues de recherches en ergonomie de l'activité enseignante (Messing et al., 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009) et adaptée en fonction de l'activité observée. Cette catégorisation des différentes activités est présentée au tableau 4.2. Les données quantitatives issues des observations, c'est-à-dire les temps d'observation consacrés à chacune des activités codées, ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel *Actogram Kronos 2*.

Tableau 4.2 : Grille d'analyse de l'activité enseignante en FP²⁹ comprenant le lieu et le type d'activités observables réalisées, souvent simultanées³⁰.

Lieu Activités	Centre de formation professionnelle (CFP)			Hors CFP
	Classe	Classe- pratique/atelier	Hors classe	
Enseignement	Diverses techniques pédagogiques alternées			
	Enseignement des savoirs (exposé magistral, interactif et /ou enseignement individualisé)	Enseignement des savoir-faire (démonstration et /ou enseignement individualisé)	Préparation et organisation de la matière, des activités d'enseignement-apprentissage, des exercices	Formation aux entreprises Supervision et suivi de stage d'élèves
	Supervision	Supervision		
	Enseignement des savoir-être liés au métier dont à la santé et sécurité au travail (SST)			
	Évaluation des savoirs, savoir-faire et savoir-être			
	Théorique	Pratique	Préparation de différents types d'évaluation	

²⁹ Certains.es enseignants.es pratiquent encore le métier donc l'activité du métier qui se réalise à l'extérieur des CFP s'ajoute à l'activité enseignante. Cet aspect qui n'est pas inclus dans le tableau 4.2 puisqu'il n'a pas été observé.

³⁰ Afin de prendre en compte la simultanéité des activités, les catégories ont été regroupées dans le logiciel dans des classes distinctes d'activités. Par exemple, l'activité d'enseignement pouvait avoir lieu en même temps que l'activité de soutien.

Gestion de l'environnement	Contrôle de l'environnement physique (température, bruit, lumière propreté)			Partenariat et collaboration avec les milieux de travail
	Gestion du mobilier et des aménagements	Gestion du matériel, des équipements et outils	Gestion du mobilier et des équipements de bureau (ordinateur, imprimante)	
	Soutien académique et affectif aux élèves			
Interactions sociales	Collaborations (in)formelles avec les collègues	Rencontre et collaboration (in)formelle avec les collègues enseignants, le personnel professionnel ou la direction		
Administration	Gestion des présences/absences/retards		Gestion des courriels Commandes de matériel (certains programmes) Participation à des formations, réunions, conseil d'établissement	
Autres			Pause Repas	

Nous avons également comptabilisé le nombre d'interruptions durant l'activité d'enseignement. Pour être considérée comme une interruption³¹, il devait y avoir un arrêt de l'activité en cours et le début d'une autre. Par exemple, l'enseignante donne des explications sur un exercice, elle demande à un élève de se taire et reprend ses explications. Le fait de demander à un élève de se taire était considéré comme une interruption.

De plus, les données du journal de bord ont fait l'objet d'une analyse complémentaire aux entretiens et observations afin de permettre d'enrichir la description des contextes.

4.5 Résultats

Cette section présente d'une part la charge cognitive et émotionnelle générée par le travail enseignant en FP dans les programmes à prédominance masculine et d'autre part l'effet du genre sur celle-ci.

4.5.1 Charge cognitive et émotionnelle

L'analyse de l'activité révèle que le travail génère une charge cognitive et émotionnelle importante en raison notamment de la réalisation de plusieurs activités simultanément, des nombreuses interruptions et de l'accompagnement d'élèves dans leur cheminement personnel et scolaire. Ces aspects seront présentés aux points suivants.

³¹ Il importe de préciser que la technique pédagogique d'enseignement interactif implique nécessairement des interactions avec les élèves et le fait de répondre à une question durant l'enseignement de type interactif n'était pas considéré comme une interruption. Durant une période de supervision, le fait de donner des explications à un élève et qu'un autre élève vienne voir l'enseignante pour lui poser une question était considéré comme une interruption lorsqu'elle devait interrompre son explication pour dire au second élève d'attendre quelque minute avant de reprendre son explication.

4.5.1.1 Réaliser plusieurs activités simultanément

Le tableau 4.3 présente la proportion de temps occupé par les différentes activités que les enseignantes ont réalisé durant les observations. Comme le montre ce tableau, plusieurs activités peuvent être réalisées simultanément et c'est la raison pour laquelle le pourcentage total est plus élevé que 100%. Le tableau 4.4 présente le détail de l'activité d'enseignement des savoirs et savoir-faire.

Tableau 4.3 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=12) pour la durée totale des observations (98 heures et 32 minutes).

Catégories d'activités	% du temps total
Enseignement des savoirs et savoir-faire	66,1
Enseignement des savoir-être ³²	2,1
Gestion de classe	1,9
Soutien académique	20,8
Soutien affectif	10,3
Gestion de l'environnement	12,5
Relations avec les collègues	11,1
Préparation et organisation	8,5
Tâches administratives	3,2
Pause	7,9
Autres	3,2

Tableau 4.4 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes techniques pédagogiques utilisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=12) pour la durée totale des observations (98 heures et 32 minutes).

Techniques pédagogiques	% Temps total
Exposé interactif	13,6
Exposé magistral	11,5
Démonstration	11,1
Enseignement individualisé	23,8
Supervision	40,0

³² Cette catégorie d'activité de même que celle de gestion de classe occupent peu de temps d'observations puisqu'il s'agit de courtes interventions.

Nous avons constaté que la simultanéité est particulièrement importante durant l'activité d'enseignement qui est celle qui occupe la proportion de temps la plus élevée, soit 66,1% du temps total d'observation. En effet, cette activité implique l'utilisation de diverses techniques pédagogiques qui sont alternées en fonction du contenu et de l'avancement des élèves, mais aussi le maintien d'un environnement physique et humain favorable aux apprentissages des élèves et sécuritaire en classe-pratique. Ainsi, en plus d'expliquer les contenus et de s'assurer de leur compréhension, répondre aux questions et donner des « trucs du métier », les enseignantes s'assurent du respect par les élèves des consignes et des règles de comportement instaurées par le programme d'enseignement et le CFP et du contrôle de l'environnement physique. Elles sont donc constamment aux aguets pour éliminer le maximum de distractions et stimuler l'intérêt des élèves. Des exemples de stratégies déployées pour assurer un environnement favorable aux apprentissages et sécuritaire sont présentés au tableau 4.5. Par ailleurs, lorsqu'elles interviennent au niveau de la gestion de classe, elles doivent faire attention : *« Si je lève le ton, je passe pour une hystérique et on ne me prend pas au sérieux. Par contre, si mon collègue lève le ton, il ne se fait pas dire qu'il exagère ou qu'il doit être « menstrué ». C'est vraiment frustrant! »* Emma

En classe-pratique, la composante santé et sécurité au travail (SST) s'ajoute aux autres préoccupations des enseignantes étant donné la présence de risques liés à l'utilisation d'équipements et d'outils potentiellement dangereux. Enseigner dans ces classes exige donc une attention soutenue à la SST au niveau de l'activité des élèves, mais aussi des équipements et outils. Ainsi, les préoccupations liées aux apprentissages des élèves (par ex., ont-ils compris?, écoutent-ils? mon explication était-elle suffisamment claire?) viennent s'ajouter celles liées aux comportements sécuritaires (par ex., utilisent-ils correctement les équipements?, portent-ils leurs équipements de protection individuelle (EPI)?, peuvent-ils s'accrocher ou trébucher?)

et à l'environnement physique (par ex., les équipements/outils fonctionnent-ils correctement?, l'éclairage est-il adéquat?).

Tableau 4.5 : Stratégies visant à assurer un environnement favorable aux apprentissages et sécuritaire pouvant être réalisées simultanément à l'enseignement.

Stimuler les élèves	Utiliser l'humour Questionner Regarder Nommer les élèves par leur nom Impliquer les élèves
Soutenir les élèves au niveau personnel et des apprentissages	Écouter, consoler, rassurer Encourager, féliciter
Intervenir pour maintenir un climat sain	Gérer les conflits entre les élèves Imposer des conséquences aux comportements fautifs Ignorer certains comportements (blagues, gestes) pour ne pas les encourager
Gérer l'environnement physique	S'assurer de la propreté du local Éliminer les encombrements S'assurer que les équipements et outils sont fonctionnels, disponibles et sécuritaires Gérer la température, bruit, lumière

Après leur journée, les enseignantes continuent de travailler en réfléchissant à de nouvelles façons de faire pour améliorer leur enseignement et s'ajuster pour que les élèves comprennent mieux. Lors d'un des entretiens de validation, Guylaine indique :

« On fait tout en même temps. Même à la fin de la journée, ça continue : « demain, je dois m'y prendre autrement, ça n'a pas fonctionné comme je voulais. La prochaine fois, je dois être plus centrée sur le côté pratique, etc. ». Je ne me rendais pas compte à quel point je faisais plein de choses en même temps, mais câline que je suis fatiguée quand j'arrive chez moi. ».

4.5.1.2 Être constamment sollicitée : s'interrompre et se faire interrompre

En plus d'effectuer plusieurs activités simultanément, les enseignantes s'interrompent ou se font interrompre durant l'activité d'enseignement principalement pour soutenir et aider les élèves dans leurs apprentissages, ramener l'ordre dans la classe, aider un collègue ou régler un problème relatif à l'environnement ou au matériel et à l'équipement. Pour l'ensemble des observations, nous avons calculé un total de 1140 interruptions durant l'activité d'enseignement dont la durée totale est 3907 minutes. Ainsi, la durée moyenne sans interruption de cette activité est de 3,42 minutes. Les élèves sont à l'origine de 74,0% des interruptions (questions, commentaires, comportement perturbateur) et l'environnement physique et matériel (manque d'espace et ou de matériel, outils/équipement défectueux, poussières, bruit, etc.) pour 20,0%. Les collègues (question, aide, suivi) sont quant à eux responsables de 6,0% des interruptions durant l'enseignement. De plus, nous avons observé que certains éléments tendent à augmenter le nombre d'interruptions, soient l'environnement spatial (les classes-pratiques/atelier à aire ouverte), la technique pédagogique employée (supervision et enseignement individualisé) et les caractéristiques de certains élèves (les « petits Joe-connaissant » comme certaines les appellent).

4.5.1.3 Accompagner les élèves dans leur cheminement personnel et scolaire

L'accompagnement des élèves dans leur cheminement personnel et scolaire occupe également une partie importante de l'activité des enseignantes (soutien académique et affectif dans le tableau 4.3), soit 31,1% du temps total d'observation. Cet accompagnement se fait durant des moments formels (enseignement, période de récupération) ou informels (lors des pauses ou du dîner). Selon les participantes, l'estime de soi des élèves est fragile chez plusieurs d'entre eux et il s'agit d'un facteur clé à la réussite de la formation par les élèves. C'est pourquoi, elles considèrent que leur rôle d'enseignante est d'abord de développer l'estime de soi des élèves et ensuite de les former au métier.

« J'ai découvert que ma job c'était pas d'enseigner mon métier, c'était de les encadrer au niveau des attitudes, au niveau de leur personnalité, plus qu'au niveau du métier. En fait, le travail que j'avais à faire, c'est plus de leur donner un contexte de travail, de confiance en eux principalement, de les accompagner au niveau de leur savoir-être, et après ça ben là... Donc au début, j'étais très portée sur la matière, moins sur les élèves, mais ça n'a pas été long que j'ai vu qu'il fallait faire l'inverse! » Camille

De plus, les enseignantes disent composer avec des élèves présentant des difficultés d'ordre personnel et familial particulièrement lourdes (problèmes financiers, de drogues, d'alcool, etc.). Les participantes ont souligné être souvent les premières à connaître apprendre certains aspects très intimes de la vie des élèves.

« Je ne sais pas pourquoi, peut-être que j'ai l'air plus à l'écoute, mais les élèves, c'est à moi qui viennent raconter leur problème pas à mes collègues [masculins]. C'est moi bien souvent qui dit à mes collègues : « ah ben un tel, il est en dépression et prend des médicaments, il faut l'avoir à l'œil en classe-pratique. » ». Francine

Elles doivent parfois intervenir sans nécessairement disposer d'outils et/ou d'une formation adéquate pour le faire.

« Tsé, elle (une élève) m'arrive l'autre jour en pleurant, son copain l'avait laissé alors qu'elle était sur le point d'accoucher et ses notes ça n'allaient pas. Je ne savais pas quoi faire, elle pensait mettre fin à ses jours... C'est quelque chose là. Moi j'étais toute seule, pas personne à qui me référer. Je voulais pas la laisser partir. Mais depuis cet événement, je peux joindre le psy sur son cellulaire en tout temps, mais cette fois-là, j'étais démunie. » Huguette

4.5.2 Effet du genre sur la réalisation du travail

Le genre est parfois une ressource en ce sens qu'il donne accès aux enseignantes à ce que vivent les élèves, mais les résultats montrent qu'il complexifie aussi l'activité de travail. En effet, il fragilise la crédibilité des enseignantes et contribue ainsi aux difficultés que les enseignantes rencontrent. Dans cette section, il sera d'abord question des aspects impliqués dans l'effet du genre et nécessaires à la crédibilité des

enseignantes aux yeux de leurs élèves et de certains collègues. Les facteurs qui atténuent l'effet du genre seront ensuite présentés.

4.5.2.1 Démontrer ses compétences pour être crédible

Plusieurs des participantes ont signifié la remise en question de leurs compétences professionnelles de métier par certains élèves et collègues masculins. Le rapport d'âge entre les enseignantes et leurs élèves n'est pas ressorti dans les résultats. Durant les observations, nous avons observé au moins un élève par groupe (dans 9 des 12 groupes) remettre en question ce que disait l'enseignante en la testant, soit par des questions sur des aspects particuliers du métier ou des commentaires pour tenter de la déstabiliser. Ces comportements ont été particulièrement observés dans les programmes où les stéréotypes de genre sont présents dans la culture du métier et dans les groupes homogènes³³ (par ex., le culte de la virilité et de la force physique).

« Ce que je n'aime pas, c'est le gars qui a décidé que c'était lui qui avait raison partout, le gars qui a décidé que ce que j'enseignais il n'en avait pas besoin parce que lui il avait de l'expérience et il se foutait de ce que je disais en avant... » Huguette

Ces élèves appelés « petits Joe-connaissant » par les enseignantes demandent beaucoup d'énergie et complexifient la gestion de classe. Pour certaines, se faire tester par des élèves est directement lié au fait qu'elles enseignent un MPM.

« Je sais qui me testent (les élèves) parce que je suis une femme. On dirait qu'au début, surtout au début, ils me font pas tout à fait confiance, faut que je fasse mes preuves. C'est ça, il faut toujours en faire plus. » Diane

Afin de neutraliser leurs attitudes, certaines enseignantes ont décidé de les faire participer en leur demandant de donner des exemples tirés de leurs expériences personnelles en lien avec le contenu enseigné et s'en font des alliés.

³³ Les groupes homogènes sont définis comme étant composés de plus de 80% d'élèves de sexe masculin.

De plus, huit des enseignantes rencontrées ont été reprises par des collègues devant leur groupe et cinq d'entre elles ont été victimes d'intimidation. Malgré ces situations, peu de participantes ont intenté des recours contre leur collègue agresseur soit parce qu'elles avaient peur de représailles, ne ressentaient pas de soutien de la part de la direction ou de leur collègue ou se sentaient impuissantes face à la situation. De plus, durant les observations, une enseignante a été observée par deux de ces collègues. Elle a indiqué que ça arrivait souvent et qu'elle préférerait faire comme s'ils n'existaient pas.

« Il me dit sur un ton agressif devant tout mon groupe : « qu'est-ce que tu fais là « tabarnak », c'est pas de même qu'on fait ça! ». Imagine de quoi j'ai eu l'air devant mon groupe... Ça a été difficile, ils ne me faisaient plus confiance. » Julie

Ainsi, les enseignantes rencontrées mentionnent l'importance de toujours être certaines de ce qu'elles donnent comme explications. Lorsqu'elles n'ont pas la réponse, elles vont se référer à plusieurs sources pour s'assurer de donner la meilleure réponse possible. Selon elles, ce ne serait pas le cas de certains collègues masculins.

« Je dirais que c'est mon interprétation de la gent masculine : ils sont plus portés à être sûrs d'eux autres, même si ils ne connaissent pas le sujet des fois! Ils ne sont pas tous comme ça, mais ils ont une petite tendance, et en enseignement, je pense que c'est important d'avoir un peu cette attitude-là devant les élèves, dans le sens que si tu ne sais pas de quoi tu parles ils n'auront pas confiance. » Camille

4.5.2.2 Des facteurs qui semblent atténuer l'effet du genre

Nous avons constaté que l'effet du genre semble atténué par la présence d'une hétérogénéité en termes de sexe/genre³⁴ et d'âge dans les groupes d'élèves. En effet, les comportements ou propos sexistes et/ou à connotation sexuelle et/ou de séduction envers les enseignantes, les élèves de sexe féminin ou l'observatrice n'ont pas été

³⁴ Les groupes d'élèves hétérogènes sont définis comme étant composés de moins de 79% d'élèves de sexe masculin.

observés ou entendus dans ces groupes comparativement aux groupes homogènes composés de jeunes hommes. Les enseignantes dans des groupes où il y a davantage d'élèves de sexe féminin ne se sentent pas sous les projecteurs comme c'est le cas dans les groupes homogènes.

« C'est certain que le fait qu'il y ait plus de filles dans mon groupe, ça change la dynamique. Dans le sens que..., je sais pas trop comment l'expliquer, mais il y a comme un respect qui est là. C'est surtout que je sens pas vraiment que je suis une femme. Je sens que je suis enseignante avant d'être une femme. »
Iris

Les comportements, propos sexistes ou séducteurs n'ont pas été observés ou entendus dans les groupes hétérogènes, mais ils l'ont été entre enseignants et enseignantes dans les programmes où il n'y avait pas ou très peu d'enseignantes (cas de 10 des 12 périodes d'observations). Face à ce type de comportements ou propos inappropriés, les enseignantes ont indiqué ressentir du soutien quasi unanime de la part de leurs collègues lorsqu'il s'agissait d'élèves. Par contre, lorsqu'il s'agissait d'un collègue, la situation était différente. Les enseignantes ont mentionné devoir se défendre seules et que c'est individuellement et en privé que certains collègues vont lui offrir du soutien.

4.6 Discussion

Cette recherche exploratoire s'inscrivait dans la continuité des travaux de recherche sur l'ergonomie de l'activité enseignante et ceux portant sur la santé des femmes au travail par l'équipe *l'Invisible qui fait mal*. Elle visait principalement à comprendre et décrire, avec une perspective féministe, le travail d'enseignantes de MPM en FP et ce qu'il implique en termes d'exigences et de contraintes pour les enseignantes, le tout avec une perspective féministe. Les résultats présentés dans cet article montrent que l'activité de travail des enseignantes de MPM en FP est complexe et exigeante sur les plans cognitif et émotionnel, que ce soit en classe/classe-pratique, dans le CFP ou à la maison. Ils montrent également que le genre et la culture masculine issue des métiers enseignés augmentent la charge cognitive et émotionnelle de travail et complexifient

l'activité de travail des enseignantes de MPM en FP. Ces résultats sont discutés aux points suivants.

4.6.1 L'activité de travail et la charge qui en découle

L'analyse de l'activité de travail révèle que les enseignantes réalisent plusieurs activités simultanément, passent peu de temps en pause, ajustent leur contenu et alternent leurs techniques pédagogiques en fonction de l'avancement des élèves, contrôlent l'environnement (physique et matériel) et interviennent auprès des élèves soit pour maintenir leur intérêt, les aider, les encourager ou corriger des comportements dérangeants. Ces résultats corroborent ceux d'études précédentes réalisées auprès d'enseignant.es de niveau primaire (Messing et al., 1997a) et secondaire (Riel, 2009) à savoir que le travail enseignant exige de gérer l'ensemble des sources potentielles de perturbation afin de conserver un climat sain et favorable aux apprentissages, souvent dans un environnement physique et organisationnel qui leur offre peu de soutien. En FP, à cette simultanéité s'ajoute la préoccupation constante des enseignantes pour la santé et la sécurité des élèves et d'elles-mêmes particulièrement lorsqu'elles enseignent en classe-pratique où les élèves peuvent être notamment en contact avec des équipements et outils spécialisés avec lesquels ils peuvent se blesser ou blesser quelqu'un d'autre.

Les résultats de la recherche montrent également la présence d'un nombre élevé d'interruptions dont la majorité provient des élèves. En raison des interruptions, les enseignantes disposent de séquences d'un peu plus de trois minutes en moyenne pour enseigner sans être interrompues ou s'interrompre. Paradoxalement, ces interruptions sont nécessaires pour les enseignantes. Elles indiquent la nécessité d'aider les élèves et de s'ajuster dans leur enseignement. Cependant, elles constituent une sollicitation cognitive importante (Dionne-Proulx, 1999). En effet, les enseignantes doivent comprendre rapidement la question de l'élève, y répondre clairement et reprendre leur enseignement sans trébucher. Lorsqu'elles enseignent en classe-pratique, des élèves

viennent les voir même si elles sont déjà avec un autre élève. Elles doivent donc arrêter leur explication, répondre à l'élève ou lui dire qu'elles iront le voir après, pour ensuite reprendre leurs explications. Bien qu'essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage, les questions d'élèves à tout moment, particulièrement lors d'explications de gestes ou d'utilisation d'équipement, peuvent de plus entraîner un risque d'accident en raison de la distraction que provoque l'interruption.

Aussi, les résultats révèlent que l'environnement physique et matériel nuit à la réalisation du travail des enseignantes. D'une part, ses défaillances techniques peuvent perturber l'apprentissage et d'autre part, en classe-pratique, elles peuvent constituer une source de danger pouvant entraîner des conséquences tant pour les élèves que pour l'enseignante. En plus de causer un nombre important d'interruptions (20,0%), il peut exiger des enseignantes de modifier leurs activités d'enseignement-apprentissage à la dernière minute en raison de l'absence ou la défectuosité de matériel, d'équipements et/ou d'outils. Le contrôle de cet environnement occupe une proportion importante de temps (12,5%). Nos résultats, comme ceux d'autres recherches (notamment Escalona, 1997; Messing, Guberman, Chatigny, Pontel, & Riel, 2005; Messing, Seifert, & Escalona, 1997b; Riel, 2009) soulèvent la nécessité d'apporter des changements à l'environnement afin qu'il soit davantage adapté à la réalité du travail des enseignantes et qu'il ne nuise pas à sa réalisation. Par exemple, les équipements et outils devraient être prêts à utilisation, fonctionnels et en nombre suffisant pour chacun des élèves. En ce sens, une ressource devrait être attitrée à la préparation des classes-pratiques et à l'entretien des équipements et outils. De plus, les aménagements et le mobilier des locaux devraient être conçus de manière à permettre aux enseignant.es de voir leurs élèves et circuler facilement.

Les enseignantes de MPM en FP réalisent un travail émotionnel comme pour les enseignant.es d'autres niveaux (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Maranda & Viviers, 2011; Messing et al., 1997a; Tardif & Lessard, 1999) et les travailleur.ses du secteur

des relations de service (Carpentier-Roy, 1991; Molinier et al., 2009; Soares, 2000; Soares, 2011). Ce type de travail nécessite non seulement d'être là pour ceux et celles qui reçoivent le service et d'établir une relation de confiance, mais aussi la gestion de ses émotions et de celles des autres – ceux et celles à qui est destiné le service (Soares, 2011). C'est notamment le cas au niveau de la gestion de classe où les enseignantes doivent exercer un contrôle de leurs émotions en montrant qu'elles sont l'autorité, mais pas autoritaires. Si elles lèvent le ton, elles peuvent être perçues comme ayant perdu le contrôle et ne pas être respectées des élèves. Ces résultats corroborent notamment ceux de Riel (2009) à savoir qu'en raison de leur genre, les enseignantes ne se sentent pas prises au sérieux lorsqu'elles montent le ton. Il serait intéressant d'approfondir ces constats dans de futures recherches afin de mieux comprendre les dynamiques sous-jacentes. De plus, elles ont un rôle de soutien et d'accompagnement important dans le développement de l'estime de soi de leurs élèves qu'elles considèrent comme autant nécessaire à l'apprentissage qu'à l'enseignement lui-même. Ce rôle exige d'être à l'écoute et disponible pour les élèves et peut nécessiter un engagement émotionnel important particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves ayant un vécu plus difficile (casier judiciaire, problème d'estime de soi ou de dépendances à l'alcool ou aux drogues) et elles ne se sentent pas suffisamment outillées pour jouer ce rôle. Or, apporter du soutien dans un contexte où l'on ne dispose pas de ressources suffisantes pour le faire contribue à la charge émotionnelle et augmente les risques d'atteintes à la santé mentale (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Carpentier-Roy, 1991a; Dejours, 1993; Soares, 2000, 2004). Ainsi, les enseignant.es devraient être mieux outillé.es dans leur formation en enseignement pour faire face aux diverses situations qui se présentent avec leurs élèves. Ils devraient également pouvoir référer facilement et rapidement les élèves présentant des difficultés particulières à des ressources spécialisées (ex. psychologue, travailleur.ses sociaux, etc.) disponibles au sein des CFP.

4.6.2 L'effet du genre sur la réalisation du travail

Nos résultats révèlent que les enseignantes doivent constamment défendre leur crédibilité face aux collègues et aux élèves. Elles sont testées ou déstabilisées par certains élèves, voient leurs compétences remises en question par des collègues devant leur groupe pendant qu'elles présentent un contenu ou font une démonstration, sont victimes d'intimidation (surveillance, violence verbale, commentaires humiliants) et de blagues ou remarques sexistes dénigrantes envers les femmes. Ces comportements observés dans plusieurs autres recherches réalisées auprès de femmes s'étant engagées dans des filières de formation et d'emploi à prédominance masculine tant au Québec (Burnonville & Fournier, 1998; Chatigny et al., 2012; Courville et al., 1991; Couture et al., 2005; Dugré, 2006; Legault, 2001a, 2001b; Pratte, 2009) qu'ailleurs (Cockburn, 1988; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Mosconi, 1987; Stafford, 1991) sont le cas d'une minorité de collègues et d'élèves. Cette minorité n'en affecte pas moins sérieusement la confiance et le parcours des femmes. Nos résultats montrent que la réaction des collègues masculins à l'égard de comportements inappropriés venant d'un autre collègue est différente de celle qu'ils ont s'il s'agit d'un élève. Lorsqu'il s'agit de comportements inappropriés d'élèves, les enseignantes disent ressentir un soutien collectif de la part de collègues alors que lorsqu'il s'agit d'un autre collègue, les témoins ne réagissent pas collectivement bien que certains offrent un soutien à l'enseignante lorsqu'ils sont seul à seul. Pourquoi les collègues n'interviennent-ils pas publiquement lorsqu'il s'agit d'un autre collègue? Est-ce pour ne pas être attaqués eux-mêmes? Est-ce parce qu'ils ne se sentent pas personnellement atteints, que ce n'est pas à eux d'intervenir? Est-ce qu'intervenir voudrait dire que la femme n'est pas capable de se défendre seule donc il est préférable de ne pas s'en mêler? Il serait intéressant d'explorer ces questions dans le cadre d'une autre recherche afin de mieux comprendre cette situation du point de vue des collègues masculins.

Nous constatons que l'effet du genre affecte l'enseignement en ce sens qu'il nuit au développement de la relation de confiance et de respect entre les élèves et l'enseignante, nécessaire pour enseigner (Tardif & Lessard, 1999). Pour surmonter les préjugés et gagner en crédibilité – et donc en respect et confiance, les enseignantes déploient diverses stratégies individuelles. Elles ignorent les comportements et propos d'élèves ou de collègues ou y répondent en s'assurant de garder leur calme pour ne pas passer pour des « hystériques ». Dans le cas d'élèves qui testent, certaines participantes choisissent de les impliquer en mettant à profit leur expérience dans le cours et ainsi s'en faire des alliés. De plus, plusieurs s'assurent de vérifier leur réponse auprès de diverses sources afin de ne pas faire d'erreur qui pourrait leur faire perdre la crédibilité qu'elles doivent constamment défendre. Ces stratégies les aident dans l'immédiat et permettent de continuer à enseigner. Toutefois, chez les travailleuses de MPM (Couture et al., 2005), il a été constaté que ce type de stratégies ne fonctionne pas toujours et à plus long terme puisque la plupart des travailleuses finissent par quitter leur emploi. À long terme, les stratégies individuelles ne suffisent pas à contrer l'effet du genre dominant. Ainsi, même si les enseignantes réussissent à gagner de la crédibilité aux yeux de leurs élèves, celle-ci sera à regagner en présence de nouveaux élèves. Aussi, puisque les collègues ne réagissent pas collectivement face aux autres collègues agresseurs, les enseignantes devront continuer à faire face à ceux-ci seules. Si ces stratégies sont insuffisantes et inefficaces à long terme, c'est parce que le problème n'est pas lié à leurs compétences, mais au genre et à la culture masculine dominante dans les programmes où elles enseignent et parce qu'aucune intervention ne vise à transformer les milieux. Cette culture provenant du métier enseigné³⁵ et observée dans divers secteurs d'emploi où les hommes sont majoritaires

³⁵ Les enseignant.es de la FP sont avant tout des expert.es de leur métier et leur identité professionnelle d'enseignant.e est marquée par celle du métier (Balleux, 2006b; Beaucher & Balleux, 2010; Chatigny, Levesque, et al., 2012; Deschenaux et al., 2005; Deschenaux & Roussel, 2010a; Loignon, 2006). C'est pourquoi, la culture de leur métier est présente en enseignement et varie évidemment selon les programmes.

(Cockburn, 1988; Connell, 2005; Falconnet & Lefaucheur, 1975; Iacuone, 2005; Molinier & Welzer-Lang, 2004; Power, 2008; Stafford, 1991) valorise, d'une part, la virilité (culte de la force physique et du courage) et, d'autre part, l'objectivation du corps des femmes et leur infériorité (propos sexistes et sexuels, affichage pornographique). Elle contribue à maintenir les inégalités entre les hommes et les femmes et par le fait même les difficultés rencontrées par les enseignantes participantes et élèves féminines comme l'ont constaté Mazalon & Beaucher (2002) et Pratte (2009). Ainsi, en l'absence de mesures pour contrer la culture masculine et déconstruire les stéréotypes de genre et de mobilisation collective visant à dénoncer et à prévenir les comportements inappropriés, ceux-ci perdurent et peuvent entraîner un risque d'atteinte à la santé mentale et physique (Dejours, 2007; Stock & Tissot, 2012) ainsi que l'abandon de l'enseignement par les enseignantes comme c'est le cas chez les travailleuses de MPM (notamment Couture et al., 2005).

4.6.3 Effet du genre modulé par une certaine « mixité » des groupes

Les résultats permettent de constater que l'effet du genre semble être atténué lorsque les groupes d'élèves sont hétérogènes en termes de sexe/genre et d'âge. Cette émergence de mixité (il n'y a pas parité homme-femme) semble avoir un effet sur la dynamique entre les hommes et les femmes (enseignant.es et élèves). Nous n'avons pas observé de comportements inappropriés de la part d'élèves dans ces groupes et les enseignantes rapportaient ne pas ressentir de sexisme. Nous avons toutefois observé des blagues sexistes de collègue. Cette atténuation de l'effet du genre pourrait s'expliquer par le fait qu'en raison de la présence d'autres femmes dans les groupes d'élèves, celles qui enseignent ne sont plus les seules femmes et se sentent moins sous les projecteurs. C'est d'ailleurs un constat que fait Kanter (1977a, 1977b) en avançant sa théorie de la masse critique qui explique que plus il y a hétérogénéité/mixité dans un groupe au sein d'une organisation, plus les comportements d'exclusion et de marginalisation du groupe minoritaire tendent à

s'estomper. Cependant, cette théorie ne prend pas en considération l'effet du genre. Malgré la présence d'un nombre plus important de femmes, l'effet du genre peut persister si les comportements inappropriés à l'égard des femmes ne sont pas remis en question et qu'il n'y a pas de mesures prises par l'organisation pour les prévenir et les éliminer (Yoder, 1991; Zimmer, 1988). Afin de mieux comprendre le phénomène, il serait pertinent d'étudier la situation d'enseignantes dans des programmes mixtes (parité homme-femme) tant dans les groupes d'élèves que dans l'équipe enseignante.

4.6.4 Limites et apports de la recherche

Cette étude exploratoire comporte des limites en raison du nombre limité de participantes, d'établissements d'enseignement, de programmes d'études et de sa durée. De plus, il est possible que des participantes aient été plus critiques face à leurs conditions de travail en raison de la constitution de l'échantillon avec l'aide d'un partenaire syndical. Il est donc nécessaire d'effectuer des recherches pour compléter et valider les résultats auprès d'autres enseignantes de programmes similaires et mixtes et d'autres CFP notamment en région urbaine pour prendre en compte la diversité culturelle au sein des groupes d'élèves.

Malgré ces limites, la recherche apporte de nouvelles connaissances sur un ordre d'enseignement encore peu étudié jusqu'à présent, et plus particulièrement sur la réalité de travail des femmes dans des programmes où elles sont minoritaires. Elle souligne l'importance de mettre en place des politiques pour que les femmes puissent exercer leur métier convenablement. Par son approche novatrice intégrant une perspective féministe et de santé au travail et se basant sur le modèle de la situation de travail développé en ergonomie de l'activité, elle permet de comprendre ce que le travail génère comme charge de travail et de rendre compte de l'effet du genre (pris en compte tout au long de la recherche) sur le travail et la santé. Elle souligne également l'importance de poursuivre les recherches auprès des enseignant.es et

élèves de la FP afin que ce secteur en éducation soit mieux connu et reconnu. De plus, l'approche ergonomique préconisée permet une description fine de l'activité de travail et amène des pistes d'amélioration quant aux conditions de travail des enseignantes et inévitablement sur les conditions d'apprentissage. Elle offre un cadre d'analyse pouvant être mobilisé pour rendre compte de la réalité dans d'autres programmes en FP et comment les éléments du contexte de travail, dont le genre, affectent l'enseignement, mais également l'apprentissage. Elle amène des pistes de réflexion quant à l'analyse de l'activité enseignante et permet l'enrichissement des modèles actuels dans une perspective d'amélioration de la formation afin qu'elles prennent en considération la réalité du travail et les savoir-faire que développent les enseignant.es durant leur travail.

4.7 Conclusion

Cette recherche montre que l'activité de travail des enseignantes de MPM en FP est complexe et exigeante sur les plans cognitif et émotionnel, que ce soit en classe/classe-pratique, dans le CFP ou à la maison. Elle révèle également que la persistance de rapports inégalitaires en raison du genre et de la culture masculine dominante présente dans les programmes à prédominance masculine contribue à augmenter la charge cognitive et émotionnelle de travail et nuit à l'enseignement et à la santé des enseignantes de ces programmes. Il faut donc poursuivre les recherches afin de mieux comprendre la persistance des inégalités entre les hommes et les femmes en enseignement et dans d'autres secteurs pour être en mesure d'y mettre fin par des politiques claires visant notamment à prévenir et réduire les comportements sexistes et méprisants d'élèves et de collègues.

4.8 Remerciements

Les auteures souhaitent remercier les participantes et les représentant.es du service de la condition des femmes (Chantal Locat et Diane Courchesne) et de la santé et de la

sécurité au travail (Paule Poulin et Pierre Lefebvre) de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour leur collaboration. La recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), de la Fédération canadienne des femmes diplômées des universités (bourse Georgette Lemoyne), de l'Institut Santé et Société (ISS, bourse Aon), du Centre de recherche interdisciplinaire de recherche sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE) et de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal (Bourses d'excellence pour les cycles supérieurs).

CHAPITRE V

ARTICLE II

« ON VEUT TRAVAILLER ENSEMBLE, MAIS C'EST DIFFICILE. » OBSTACLES ORGANISATIONNELS ET SOCIAUX À L'ACTIVITÉ COLLECTIVE EN ENSEIGNEMENT D'UN MÉTIER À PRÉDOMINANCE MASCULINE EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE AU QUÉBEC.

Jessica Riel^{1,2}, Céline Chatigny² et Karen Messing²

¹ Département de relations industrielles, Université du Québec en Outaouais, 283 boulevard Alexandre-Taché, C.P. 1250, succursale Hull, Gatineau (Québec), J8X 3X7

² Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE), Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8

Ce chapitre présente le second article de la thèse qui sera soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*. Il aborde les résultats concernant l'activité de travail collective, ses déterminants ainsi que l'effet du genre sur celle-ci.

5.1 Résumé

Cet article rend compte de l'activité collective des enseignantes de métiers à prédominance masculine (MPM) en formation professionnelle au secondaire au Québec (FP) et des éléments qui affectent cette activité collective. Cette recherche exploratoire a préconisé un cadre méthodologique qualitatif consistant en des entretiens et observations réalisés auprès de 12 enseignantes aux profils diversifiés. L'activité collective implique diverses formes d'interactions (fraternisation,

concertation, entraide, collaboration et coopération) qui permettent aux enseignant.es de s'intégrer, de développer de nouvelles compétences et de réguler la charge de travail. Elle est toutefois compromise par des facteurs organisationnels et sociaux qui touchent l'ensemble des enseignant.es dont certains sont spécifiques aux femmes.

Mots clés : activité collective, enseignement en formation professionnelle, métier à prédominance masculine, genre, ergonomie de l'activité.

5.2 Introduction

Au Québec, les enseignant.es de la formation professionnelle au secondaire (FP) sont recruté.es par les centres de formation professionnelle (CFP) sur la base de leur expertise de métier (Balleux, Castellan, & Sahuc, 2010; Balleux, 2006b; Deschenaux et al., 2008; Deschenaux & Roussel, 2010b). Plusieurs commencent à enseigner sans avoir préalablement suivi une formation en enseignement et vécu une intégration graduelle par des stages comme c'est le cas des enseignant.es du primaire et du secondaire. Ainsi, ils commencent à enseigner sans outils pédagogiques et doivent développer leurs compétences en enseignement « sur le tas » notamment parce que l'embauche annuelle se fait à la dernière minute. Une fois embauchés, ils doivent alors, si ce n'est pas déjà fait, s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel, qu'ils feront à temps partiel tout en enseignant. Leurs collègues constituent donc une ressource essentielle pour s'approprier ce nouveau domaine. En effet, des recherches en FP révèlent que le soutien de collègues est un facteur de rétention important chez les enseignant.es de la FP (Deschenaux et al., 2008; Loignon & Tardif, 2006). De ce fait, le développement de liens et les interactions avec leurs collègues sont fondamentaux.

L'organisation du travail peut toutefois limiter les interactions entre enseignant.es comme le soulignent des recherches réalisées auprès d'enseignant.es du primaire et du secondaire (Barrère, 2002; Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Messing et al.,

1997b; Riel & Messing, 2011; Tardif & Lessard, 1999). Il est notamment question de la difficulté à travailler en équipe en raison de l'aménagement des lieux en « cellule-classe », du manque de temps pour se rencontrer et de l'instabilité de l'équipe-école. La peur du jugement des autres (Barrère, 2002) particulièrement chez les enseignant.es à statut précaire (Tardif & Lessard, 1999) est également évoquée. En effet, face aux difficultés rencontrées en classe, les enseignant.es ne demanderaient pas d'aide de peur d'être jugé.es comme un.e mauvais.e enseignant.e puisqu'avoir des difficultés en classe peut être perçu comme de l'incompétence en enseignement (Barrère, 2002). D'autres chercheuses montrent que la classe est le seul endroit où les enseignant.es ont de l'autonomie et du contrôle sur leur travail et que s'isoler dans leur classe est une stratégie pour protéger leur santé (Messing et al., 1997b).

Par ailleurs, il s'avère que les interactions entre collègues sont influencées par le genre, c'est-à-dire le sexe social qui suppose un apprentissage et une socialisation précoces des garçons et filles quant aux comportements et aux rôles spécifiques qu'ils et elles sont censés tenir dans une société donnée (Fausto-Sterling, 2000; Mathieu, 2000). Les rapports sociaux de sexe génèrent des dynamiques inégalitaires entre les hommes et les femmes dans les milieux de travail (Duru-Bellat, 2008; Kergoat, 2001, 2004, 2012; Pfefferkorn, 2007). Ainsi, chez des enseignant.es d'autres ordres d'enseignement, les femmes ressentent une répartition inégale du travail en équipe lorsqu'elles travaillent sur un projet avec des hommes et font parfois face à un manque de respect (Riel, 2009) ou à de la violence (Robinson, 1995) de la part de certains collègues.

En FP, les femmes sont sous-représentées (9,7%) dans la majorité des champs d'enseignement, lesquels regroupent des programmes à prédominance masculine (ex. mécanique automobile, charpenterie-menuiserie, plomberie, etc.) (MELS, 2011). Or, il a été constaté dans d'autres secteurs d'emploi que le fait d'être minoritaire affecte les dynamiques au sein des collectifs de travail et complexifie le développement de

liens d'appartenance au groupe (Kanter, 1977b). Contrairement aux hommes dans des secteurs d'emploi à prédominance féminine, les femmes se trouvant dans des emplois à prédominance masculine perçoivent peu de soutien de leurs collègues (Taylor, 2010) et sont donc susceptibles d'être isolées du groupe. De plus, les recherches s'étant attardées à la situation de femmes étudiant (Fortier, 2013; Mazalon & Beaucher, 2002; Pratte, 2009) ou pratiquant un métier à prédominance masculine (Chamberland & Paquin, 2010; Couture et al., 2005; Dugré, 2006; Gingras et al., 2006; Legault, 2001b; Messing et al., 2006; Pfefferkorn, 2006) montrent qu'en plus de vivre de l'isolement, ces femmes subissent du sexisme, de la discrimination, du harcèlement et/ou de la violence de la part de collègues, d'enseignants ou d'employeurs. Les enseignantes de MPM se retrouvent-elles isolées? Font-elles face à des difficultés similaires à celles rencontrées par les femmes dans des emplois à prédominance masculine? Il n'existe aucune donnée à ce sujet dans les écrits scientifiques. Toutefois, en raison de leur statut minoritaire, elles sont susceptibles de rencontrer des obstacles similaires à ceux rencontrés par des femmes ayant un parcours « non traditionnel ». De plus, en raison de leur genre, elles peuvent faire face à des difficultés similaires à celles d'enseignantes d'autres ordres d'enseignement. Nous nous sommes penchées sur la question dans le cadre d'une recherche exploratoire réalisée en partenariat avec Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui avait pour principal objectif de comprendre et caractériser la situation de travail d'enseignantes de MPM en FP, c'est-à-dire de décrire le travail, ce qu'il implique pour les enseignantes comme contraintes et exigences et comment il est régulé par des stratégies individuelles et/ou collectives. Dans cet article, nous décrirons d'une part la dimension collective du travail et plus précisément les diverses formes d'interactions entre les enseignantes de MPM et leurs collègues et d'autre part nous documenterons les éléments de la situation de travail qui affectent ces interactions.

Cette recherche s'est inscrite dans la continuité des travaux de l'équipe de recherche *l'Invisible qui fait mal*, une équipe regroupant des chercheuses de différentes disciplines (ergonomie, droit, sciences de l'éducation, communication) du Centre de recherche interdisciplinaire sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE) et des partenaires syndicaux de trois grandes centrales syndicales du Québec (CSQ, CSN, FTQ), dont les recherches visent à rendre compte des aspects les moins visibles et plus problématiques du travail des femmes afin d'en améliorer les conditions (Messing & Lippel, 2013).

5.3 Cadre théorique

La recherche s'est appuyée sur le modèle théorique de la situation de travail centré sur la personne en activité (physique, mentale et sociale) qui a été développé en ergonomie de l'activité (Guérin et al., 2006; St-Vincent et al., 2011) et qui a été adapté au travail enseignant en FP à partir de Chatigny & Ouellet (2007) afin de prendre en compte la dimension collective du travail enseignant (figure 5.1). Les composantes du modèle, soit l'activité de travail, la dimension collective et l'ensemble des éléments de la situation de travail sont présentés aux points suivants.

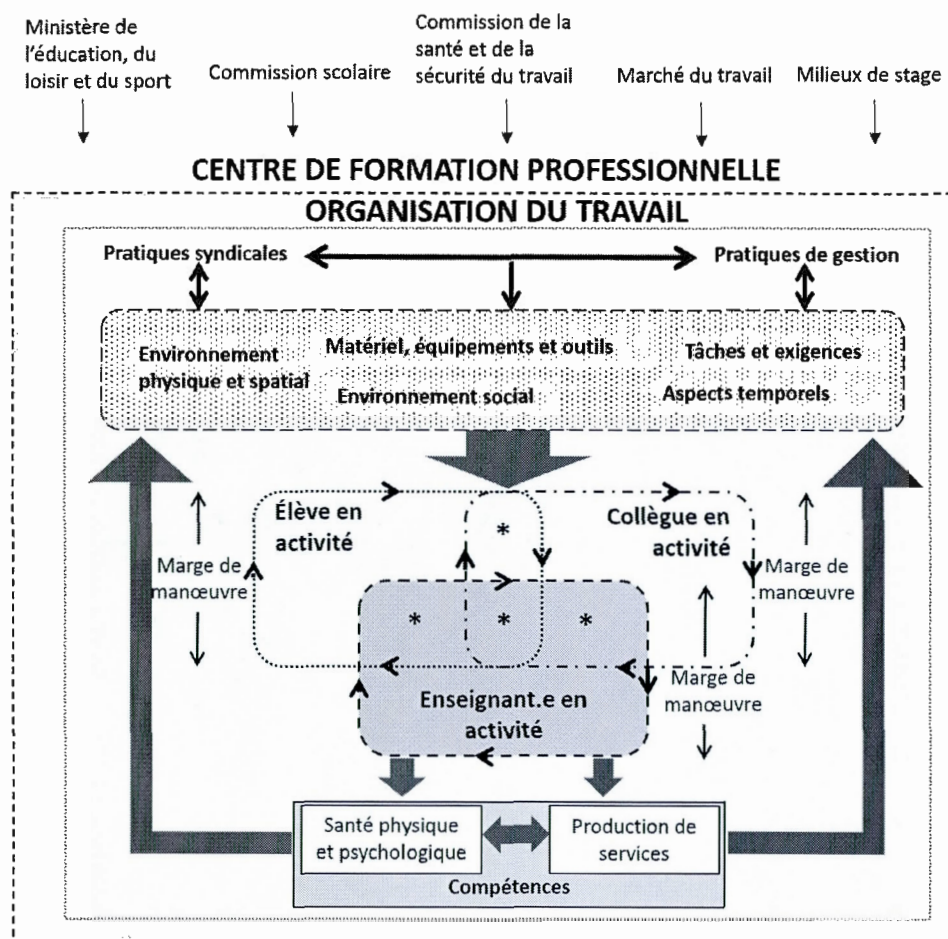


Figure 5.1 : Modèle d'analyse systémique de la situation de travail des enseignant.es de la FP centrée sur l'enseignant.e en activité (adapté de Chatigny & Ouellet, 2007). Le symbole « * » désigne la dimension collective.

5.3.1 L'activité de travail

En ergonomie, le concept d'activité de travail réfère au travail effectif (De Montmollin, 1997; Guérin et al., 2001, 2006; Noulon, 2002; Rabardel et al., 2002; Teiger & Bernier, 1992) qui se distingue de la tâche prescrite, c'est-à-dire la description officielle des tâches, des procédures à respecter et des objectifs de travail. L'activité implique un processus de régulation (flèches pointillées sur la figure 5.1) au cours duquel l'enseignant.e développe des stratégies afin de réaliser le travail qui est attendu et préserver sa santé physique et psychologique, développer de nouvelles

compétences et concilier travail et vie personnelle et familiale (Riel & Messing, 2011). Toutefois, pour être en mesure de déployer des stratégies, l'enseignant.e a besoin de marge de manœuvre, c'est-à-dire de possibilités de varier ses façons de faire et son environnement afin de s'adapter à la situation de travail (Guérin et al., 2006; Noulon, 2002; St-Vincent et al., 2011). Ainsi, moins il a de marge de manœuvre, plus sa santé, sa vie personnelle et familiale et son enseignement risquent d'être affectés. Nous verrons de manière plus détaillée les divers éléments de la situation de travail pouvant affecter la marge de manœuvre au point 5.3.3.

5.3.2 La dimension collective du travail

Comme le montre la figure 5.1, l'activité de travail implique une dimension collective (*) en ce sens que l'enseignant.e entre en interaction avec d'autres acteurs (notamment les élèves et les collègues) de la situation de travail. Dans cet article, nous nous attardons à la dimension collective entre les enseignantes et leurs collègues. Cette dimension collective réfère d'une part au **collectif de travail** qui correspond à la présence simultanée de plusieurs travailleur.ses de même niveau hiérarchique partageant des valeurs communes, un langage commun, des règles de métier (Cru, 1988) et un référentiel commun (De Terssac, 1992) et d'autre part au **travail collectif** qui correspond à la façon dont les travailleur.ses vont interagir (notamment en coopérant, collaborant ou en s'aidant) dans une situation de travail (Assunção, 1998; Barthe, 2000; De la Garza & Weill-Fassina, 2000).

L'articulation de ces deux aspects constitue l'activité collective qui se construit par « des aller-retour permanents entre l'activité du sujet, la mise en œuvre du travail collectif et le fonctionnement du collectif de travail » (Caroly & Barcellini, 2013, p. 37). Alors que le travail collectif favorise l'atteinte des objectifs de la tâche, le collectif de travail est le gardien des règles et de la culture du métier (« genre professionnel », expression qui réfère à la manière dont les travailleur.ses définissent

leur rapport aux autres et ce qu'ils s'autorisent ou non à faire dans leurs relations sociales (Clot, 2004)). Ainsi, le collectif de travail donne du pouvoir d'agir (Clot, 2008) et donc de la marge de manœuvre aux travailleur.ses et favorise le développement de leurs compétences et la préservation de leur santé (Caroly & Barcellini, 2013).

5.3.3 Les éléments de la situation de travail

Les différents éléments de la situation de travail, appelés déterminants³⁶ en ergonomie de l'activité, sont présentés à la figure 5.1. Ils relèvent (1) de l'organisation et les conditions de travail (tâche prescrite conventionnée, les aspects temporels du travail, l'environnement physique, matériel et spatial) dans le CFP; (2) de l'environnement social et des aspects collectifs du travail et des types d'interactions entre l'enseignant.e, ses collègues et ses élèves et (3) des caractéristiques et capacités personnelles (non présentées sur la figure) des enseignant.es (âge, sexe/genre, état de santé, formation, expérience, représentations du travail, anthropométrie, valeurs, culture, etc.), de leurs collègues et des élèves. De plus, les exigences et prescriptions du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST), des Commissions scolaires ainsi que les besoins et attentes du marché du travail et des milieux de stage en termes de main-d'œuvre influencent ces différents éléments.

Les éléments de la situation de travail vont influencer l'activité de travail qu'elle soit individuelle ou collective, en agissant entre autres sur la marge de manœuvre, et peuvent autant constituer une ressource dans un contexte qu'une source de contrainte dans un autre (Teiger, 1993). Par exemple, si les enseignant.es travaillent dans le même local pour préparer leur cours, cet aménagement permet des interactions entre

³⁶ Le terme « éléments » de la situation de travail a été préconisé plutôt que celui de « déterminants » afin d'éviter la confusion possible avec le déterminisme.

les enseignant.es et favorise le développement de liens desquels peut découler un travail collectif. Toutefois, cet aménagement se répercute sur l'activité et peut générer des perturbations et des interruptions.

De plus, puisque le genre est entendu dans le sens de rapports sociaux de sexe se trouvant à l'intersection d'autres rapports sociaux (race, âge, classe) (Bilge, 2009) et engendrant des inégalités entre le groupe « femme » et le groupe « homme », il influence la situation de travail. En effet, le genre a un impact d'une part sur les différents acteurs de la situation de travail, leurs interactions (ex. rapports inégalitaires) et leur activité de travail (ex. division sexuelle du travail) et d'autre part le contexte externe (ex. politiques publiques en matière d'accès au travail, etc.) et interne (ex. pratiques syndicales et de gestion, politiques internes, organisation du travail) des CFP. Par exemple, le dispositif technique peut être influencé par le genre comme cela a notamment été constaté dans des MPM où les équipements et outils n'étaient pas adaptés pour les femmes (Couture et al., 2005).

5.4 Cadre méthodologique

S'inscrivant dans le paradigme épistémologique interprétatif (Paillé & Mucchielli, 2008), cette recherche exploratoire a préconisé un cadre méthodologique principalement qualitatif. Dans cette section, nous présentons le recrutement et les caractéristiques des participantes, la collecte des données et son déroulement et nous terminons avec l'analyse des données relatives à la dimension collective du travail.

5.4.1 Recrutement et caractéristiques des participantes

Étant donné le faible nombre d'enseignantes dans les programmes à prédominance masculine, nous avons privilégié une technique d'échantillonnage non probabiliste qui combine les stratégies de sélection de volontaires et en boule de neige. Ainsi, avec l'aide des représentant.es de la condition des femmes et de la santé et sécurité au travail de la CSQ, un appel a été lancé aux président.es de syndicats locaux membres

de la CSQ de différentes régions du Québec afin qu'ils contactent leurs membres. Les enseignantes intéressées devaient fournir leurs coordonnées pour être contactées individuellement par la chercheuse afin que leur soit expliquée la recherche. De plus, lors de la présentation du projet de recherche par la chercheuse principale dans le cadre de deux événements portant sur la situation de femmes pratiquant un MPM et où des enseignantes de MPM étaient présentes, une invitation à participer à la recherche a été faite et des enseignantes ont signifié leur intérêt. Ensuite, la technique « boule de neige » a été utilisée (Beaud, 2010). Ces techniques ont facilité le contact avec les enseignantes qui étaient intéressées à participer et leur recrutement. Au total, 12 enseignantes provenant de six régions au Québec et ayant des profils diversifiés en termes de métier enseigné, de région, d'âge, de statut d'emploi, d'expérience dans le métier et dans l'enseignement et de formation à l'enseignement ont participé à la recherche (tableau 3.1). De plus, 10 des participantes n'ont aucune collègue féminine dans le programme qu'elles enseignent.

Le tableau 5.1 présente la distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves. La détermination du statut des programmes à savoir s'ils étaient très fortement, fortement ou masculin a été établie à partir des définitions données par Beeman (2011). La proportion d'élèves masculins dans les groupes a été calculée par la chercheuse lors des observations.

Tableau 5.1 : Distribution des enseignantes et de leur métier en fonction de la composition masculine des groupes d'élèves.

Programme	% d'élèves masculin dans les groupes	Participantes	Métier
Très fortement masculin	Plus de 90%	G, K, L	M4, M8, M9
Fortement masculin	Entre 80% et 89%	A, B, D, E, F	M1, M3
Masculin	Entre 66% et 79%	H, I	M5, M6
Tendant vers la mixité	Entre 50% et 65%	C, J	M2, M7

5.4.1.1 Considérations éthiques

Le projet a été accepté par le comité d'éthique du programme du doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Au moment des entrevues et des observations, les douze participantes ont signé un formulaire de consentement stipulant entre autres qu'elles pouvaient se retirer de l'étude à n'importe quel moment. Pour assurer la confidentialité, les noms, programmes d'enseignement et régions des participantes ont été codés.

5.4.2 Collecte des données et déroulement

La collecte de données, alternée avec des périodes d'analyse, s'est déroulée sur près d'un an, soit entre le printemps 2012 et l'automne 2013. Les différents outils de collecte de données (entretien, observation et journal de bord) qui ont été utilisés sont présentés aux points suivants.

5.4.2.1 Entretiens individuels semi-dirigés

Des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de deux heures et trente minutes ont été réalisés et enregistrés sous consentement des participantes. Ils comportaient deux parties : la première concernait le parcours scolaire et professionnel et la seconde portait sur les éléments de la situation de travail en enseignement professionnel (exigences, horaire, tâche, environnement, etc.) ainsi que sur la dimension collective du travail (à qui elles demandent de l'aide lorsqu'elles rencontrent un problème, comment sont les relations avec leurs collègues, la direction, etc.).

5.4.2.2 Observations de l'activité et rétroactions

Des observations directes de l'activité de travail dans la salle de classe, l'atelier (classe pratique) et ailleurs dans le centre (salle des enseignants, corridor, etc.) ont été effectuées durant un quart de travail complet avec l'ensemble des participantes, ce qui

a totalisé 98 heures et 32 minutes à 12 périodes différentes. Le déroulement chronologique de toutes les activités réalisées par l'enseignante observée était noté par la technique papier-crayon au cours d'une journée de travail, soit depuis l'arrivée de l'enseignante jusqu'à son départ du centre (« chronique de quart »). Le temps, le lieu, la tâche effectuée, les opérations et les interactions (communications, travail collectif) avec les autres personnes (élèves, collègues, personnel non enseignant) étaient consignés à la « chronique de quart » (Guérin et al., 2006).

De plus, une rétroaction avait lieu avec chacune des participantes durant et immédiatement après les observations. Ainsi, afin de s'assurer de la compréhension de l'activité de travail, la chercheuse soumettait sa compréhension du travail observé à la participante observée et révisait au besoin sa perception en regard des réponses et commentaires formulés par la participante (Guérin et al., 2006; Noulín, 2002; St-Vincent et al., 2011).

5.4.2.3 Journal de bord

Les réflexions et impressions de la chercheuse ont été consignées à un journal de bord à la suite des entretiens et des observations. De plus, des notes concernant des éléments ne relevant pas de l'activité des participantes, mais pouvant l'influencer, ont été consignées dans ce journal après les observations. Par exemple, des comportements (gestes, regards) ou commentaires de collègues ou d'élèves à l'endroit de l'enseignante observée ou de la chercheuse ainsi que l'ambiance ressentie par la chercheuse par rapport au fait d'être une femme dans un environnement à prédominance masculine étaient notés.

5.4.2.4 Entretiens collectifs de validation

À la fin de l'analyse des données, les résultats de la recherche ont été validés par les participantes pour permettre d'une part d'enrichir l'interprétation des résultats de recherche (Krueger, 1988) et d'autre part l'émergence de nouvelles données (Carey, 1994). Ainsi, deux entretiens collectifs d'une durée d'environ trois heures ont été réalisés. Les 12 participantes ont été invitées à participer aux entretiens et six y ont participé. Ils ont eu lieu en ligne à l'aide du logiciel de conférence *Teamviewer*. Afin de conserver leur anonymat, les participantes étaient avisées qu'elles pouvaient se donner un nom fictif. Lors des entretiens, les résultats ont été présentés de manière à favoriser les échanges avec les participantes, celles-ci étaient invitées à intervenir à tout moment et à émettre leurs commentaires sur les résultats. Leurs commentaires ont été recueillis et intégrés lorsqu'ils apportaient de nouveaux éléments.

5.4.3 Analyse des données

L'analyse a combiné des données qualitatives et quantitatives afin d'enrichir la compréhension de l'activité de travail et d'illustrer les observations (Messing, Seifert, Vézina, Balka, & Chatigny, 2005). Une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2008) des entretiens a été effectuée avec le logiciel *QSR NVivo 10*. Les activités observées ont été codées à partir de grilles déjà existantes (Messing et al., 1997b; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009) que nous avons adaptées au travail enseignant en FP et analysées en fonction de leur durée à l'aide du logiciel *Actogram Kronos 2*. De plus, les données issues du journal de bord ont fait l'objet d'une analyse complémentaire permettant une description fine des contextes et de retrouver la dynamique du terrain pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2004).

Pour rendre compte de la dimension collective, nous avons analysé les verbatim abordant les relations avec les collègues ainsi que les interactions³⁷ (communication, activité commune, etc.) entre collègues. Pour ce faire, nous avons pris en compte les interactions sociales relevant du collectif de travail que nous avons défini à l'aide des catégories suivantes.

- **Fraternisation** : Situation où les enseignant.es développent des liens avec leurs collègues par l'entremise d'échanges informels visant notamment à mieux se connaître.
- **Concertation** : Situation où les enseignant.es s'accordent sur des règles (in)formelles communes que ce soit, par exemple, au niveau du cheminement des élèves, du contenu des cours ou des comportements d'élèves qui ne doivent pas être tolérés.

De plus, nous avons adapté au contexte d'enseignement en FP les différentes formes de travail collectif définies par De la Garza & Weill-Fassina (2000, p.228).

- **Coopération** : Situation où les enseignant.es travaillent ensemble sur le même objet avec un but commun. Par exemple, développer du nouveau matériel pédagogique ou mettre en commun son expertise avec celles de collègues.
- **Collaboration** : Situation où des actions différentes posées par les enseignant.es s'articulent entre elles sur un même objet avec un but commun à court ou moyen terme. Par exemple, pendant qu'un.e enseignant.e explique les consignes de l'activité, un.e autre transmet l'information papier aux élèves.
- **Aide** : Situation où un.e enseignant.e vient seconder un.e autre dans son travail ou faire la tâche à sa place en réponse ou non à une demande d'aide. Par exemple, partager son contenu et matériel à un.e collègue ou échanger son horaire.

³⁷ Les interactions documentées lors des observations consistaient au moment où l'enseignante observée était en interaction avec un collègue et se terminait lorsqu'elle retournait à son activité.

Il importe de préciser que ces catégories d'interactions sociales qui relèvent du collectif de travail ou du travail collectif, ne sont pas des alternatives. Elles peuvent apparaître simultanément ou tour à tour dans le déroulement de la situation de travail.

5.5 Résultats

L'analyse de l'activité de travail révèle que les enseignantes observées consacrent 11,1% du temps total d'observation (98 heures et 32 minutes) en interaction avec leurs collègues enseignant.es. Lors des observations, la majorité des interactions consistaient en de la fraternisation (tableau 5.2) et avaient lieu lors des moments de pause ou les temps de repas. Les interactions de collaboration et d'aide ont aussi été observées durant les activités d'enseignement en présence d'élèves.

Tableau 5.2 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes formes d'interactions observées entre les enseignantes participantes (N=12) et leurs collègues en fonction du temps passé par les participantes en interaction avec un ou des collègues.

Formes d'interactions	% du temps passé en interaction
Fraternisation	84,1
Collaboration	10,4
Aide	5,5

La section suivante présentera l'analyse des interactions et des facteurs qui les influencent ressortant des entretiens et observations. D'une part, le détail des diverses formes d'interactions à la base du collectif de travail ainsi que celles relevant du travail collectif seront présentées. D'autre part, il sera question des aspects qui nuisent aux interactions entre collègues et donc à la mise en œuvre de l'activité collective.

5.5.1 Les interactions à la base du collectif de travail

Les rapports amicaux, de solidarité et de concertation entre enseignant.es constituent les différentes interactions à la base du collectif de travail qui sont abordées dans

cette section. Ces différentes interactions favorisent le développement de liens entre les enseignant.es et contribuent à un esprit d'équipe au sein des CFP.

5.5.1.1 Rapports amicaux et lien d'appartenance

Les interactions de fraternisation sont celles qui ont été les plus observées entre enseignant.es (84,1% du temps d'interactions entre collègues). Durant les observations, les enseignantes utilisaient leur temps de pause et de repas pour échanger avec leurs collègues au sujet du baccalauréat, raconter des anecdotes sur les élèves ou pour parler de sport ou de leur vie personnelle et familiale. Lors des entretiens, elles indiquent qu'il s'agit de moments privilégiés pour apprendre à se connaître et développer une relation de confiance, mais aussi pour décompresser et se changer les idées.

« Les pauses c'est le seul moment où on peut se parler. C'est vraiment comme ça que j'ai connu mes collègues en jasant de tout et de rien. On a développé une belle relation. Je peux dire que je suis un gars de la gang. » Diane

« On dîne dans la salle des profs [...] et ça fait du bien. Souvent, on se met à avoir du fun, ça détend l'atmosphère, ça fait du bien. » Julie

« Je me suis retrouvée avec un nouveau collègue, ça fait deux ans et demi qu'on est ensemble, on est comme un vieux petit couple; tout ce qui se dit dans ma classe qui a rapport, l'autre le sait, et même chose dans son groupe quand c'est ses journées d'enseignement. On se dit tout ou presque et je dirais que c'est ce qui fait qu'on s'aide, qu'on travaille ensemble. » Huguette

C'est aussi à travers les rapports amicaux entre collègues que les enseignantes développent un lien d'appartenance avec l'enseignement. Ce lien d'appartenance revêt par ailleurs un caractère particulièrement important pour les enseignantes les moins expérimentées. L'analyse des entretiens révèle qu'elles considèrent que les relations avec leurs collègues sont avant tout un espace qui leur permet de s'intégrer et s'approprier ce nouveau domaine qu'est l'enseignement.

« Mes collègues c'est mes amis, on est devenu amis. On est dans le même bateau, on se comprend. Ça a été mon point d'ancrage quand je suis arrivée. Avoir été toute seule, ça aurait été plus difficile. » Kathleen

Pour plusieurs des participantes, particulièrement celles des programmes fortement et très fortement masculins, les interactions de fraternisation sont possibles parce qu'elles sont des « gars de la gang ». Cette appartenance au collectif masculin reste toutefois fragile en raison de l'absence de soutien collectif en présence de collègue(s) problématique(s) comme en témoigne le point 5.5.1.3 (p. 115).

« J'ai toujours été un gars de la gang, les gars c'est ce qu'ils me disaient « t'es un gars comme nous autres, on te prend pas différemment ». [...] quand les gars disaient : « hey, venez-vous en, on s'en va dîner les gars », ben ils ajoutaient pas « et la fille »! Non. Fait que je partais, j'allais dîner avec eux autres sans être vexée. » Julie

5.5.1.2 Concertation et cohérence

La concertation entre enseignant.es joue un rôle important dans l'enseignement. L'analyse des entretiens révèle que l'ensemble des enseignantes rencontrées indique la nécessité de se concerter avec leurs collègues sur des façons de faire visant à faciliter la gestion de classe et la constance dans leurs interventions auprès des élèves indépendamment de l'expérience en enseignement. Cette concertation se traduit par l'établissement de règles informelles sur les comportements à préconiser chez les élèves (respect des règles de santé et de sécurité, non-consommation de drogues, non-agressivité, etc.) ou sur les contenus et évaluations des apprentissages. Ainsi, l'instauration de telles règles permet d'assurer une cohérence des attentes des enseignant.es envers les élèves.

« Mon collègue et moi, on se confie pas mal tout, donc ils (les élèves) peuvent pas faire comme les jeunes font des fois avec leurs parents : « ben maman a dit oui... »! On a notre chemin, on pense pas mal tous les deux pareils, et c'est clair depuis le début. » Huguette

Dans les programmes où les groupes d'élèves étaient homogènes en termes de sexe/genre³⁸ et d'âge et où une culture valorisant les stéréotypes masculins (ex. force physique, virilité) était observée, un fait supplémentaire se dégageait. En effet, les enseignantes de ces programmes spécifiaient l'importance de s'entendre collectivement sur une règle de tolérance zéro à l'égard des comportements inappropriés d'élèves (sexisme, blagues à connotation sexuelle, agressivité, etc.).

« S'il y a juste moi qui dit que ça se fait pas de faire ou de dire telle ou telle affaire, ben ils vont recommencer. Moi je n'accepte pas ça les blagues sexistes dans ma classe, mais il faut pas que je sois la seule à dire que ça se fait pas. Ça tombe dans le vide et je dirais même que ça a moins de poids que mes collègues. » Guylaine

Elles indiquent également que des mesures formelles doivent être mises en place comme un code de vie instauré par la direction afin qu'il y ait de véritables conséquences aux gestes et propos inappropriés d'élèves.

5.5.1.3 Solidarité et soutien

L'ensemble des enseignantes indique la présence de solidarité entre les enseignant.es et qu'ils sont spontanément là les un.es pour les autres. Pour avoir accès au soutien et à l'appui des autres, il importe d'adhérer aux valeurs du collectif de travail et de les respecter.

« La solidarité entre nous autres, ça si je compare à quand j'étais dans le métier... dans le métier, on est solidaire entre nous autres, mais en tant qu'enseignants, je trouve ça le fun le sentiment d'appartenance qu'on a; on se tient, on s'appuie... on mettra jamais un autre prof dans le trouble, on s'aide tout le temps, et ça se fait tout seul, ça se fait malgré nous. [...] on est une équipe et on se tient, on est unanimes dans nos propos, et on s'en va par là. [...] tu peux pas aller à l'encontre des autres sinon tu vas te le faire dire ou ça va faire en sorte qu'il va falloir que tu... tu te sentiras pas bien là. » Francine

³⁸ Les groupes homogènes sont définis comme étant composés de plus de 80% d'élèves de sexe masculin. Cinq participantes enseignent à des groupes homogènes.

Dans certains cas, cette solidarité s'est traduite par une mobilisation des enseignant.es visant à maintenir leurs conditions de travail.

« La direction a voulu changer notre horaire de travail. Finalement ça n'a pas passé parce que toute la gang de profs s'est levée et a dit non, non, c'est assez, on veut savoir pourquoi. Ils nous ont jamais dit pourquoi, et ils ont dit : « on oublie ça ». [...] Fait qu'on se resserre un peu plus les coudes dans la salle des profs. » Brigitte

Toutefois, dans le cas de comportements inappropriés voire hostiles de collègues à leur endroit, la situation est différente. En effet, neuf participantes victimes de tels comportements ont souligné avoir dû se défendre seules face à leur(s) collègue(s) ayant des comportements inappropriés et n'ont donc pas bénéficié de la solidarité de leurs collègues³⁹. L'analyse révèle que ces comportements peuvent se produire à différents endroits (classe-pratique, salle des enseignant.es) et devant témoins (élèves ou collègues) ou non. Ils se traduisent notamment par la remise en question de leurs compétences ou des propos à connotation sexiste (« *Les femmes c'est faite pour être à la maison.* ») ou sexuelle (« *On va aller se baigner ce soir chez Martin (nom fictif), as-tu ton bikini ?* »).

Elles ont également mentionné ne pas connaître la présence de politiques ou de mesures pour mettre fin à ces comportements dans leurs CFP et que dénoncer leur agresseur n'était pas envisageable en raison du risque de se retrouver complètement exclues du collectif et de vivre des représailles. Ainsi, pour faire leur place et intégrer le collectif de travail, plusieurs ont fait le choix de tolérer les propos sexistes, d'autres disent prendre des congés santé pour ne pas être en contact avec le(s) collègue(s) problématique(s) et certaines ont confronté leurs collègues sans succès. Dans le cas d'une enseignante qui a vu un changement dans l'attitude d'un collègue harceleur, elle indique avoir dû menacer la direction de faire une plainte au syndicat pour être

³⁹ Il importe de préciser qu'aucune de ces enseignantes n'avait de collègues féminines.

écoutée et que sa situation soit prise au sérieux. Bien que plusieurs des stratégies aient aidé les enseignantes à s'intégrer et dans un cas à changer la situation, elles ne fonctionnent pas pour toutes ni dans tous les cas notamment parce qu'elles reçoivent peu de soutien de leurs autres collègues. Effectivement, bien qu'ils soient témoins de ces comportements, les collègues des enseignantes rencontrées ne prennent pas position face au(x) collègue(s) problématique(s). Certains banalisent les comportements inappropriés de leur(s) collègue(s) (*« occupe-toi s'en pas, il y a rien là »*) et dans d'autres cas, certains collègues vont offrir individuellement du soutien à l'enseignante (*« fais-toi-en pas, je suis là », une main dans le dos, « je peux t'aider... »*) sans toutefois se manifester publiquement.

Ainsi, une passivité collective est constatée et les comportements inappropriés à l'égard de femmes sont tolérés par la majorité. Cette passivité perpétue les stéréotypes de genre parce qu'ils ne sont pas remis en question collectivement. Elle peut également contribuer à l'isolement d'enseignantes et restreindre leur accès à l'activité collective. Dans le cas d'une des participantes qui était victime d'intimidation de la part de deux collègues et qui ne recevait aucun soutien de la part de ses collègues, cette exclusion faisait en sorte qu'elle pensait quitter l'enseignement.

« En pleine réunion, ils se sont mis à me crier après et personne n'a rien dit autour de la table. Un moment donné, j'ai arrêté de me défendre parce que j'ai vu que ça servait à rien. [...] Je fais mes affaires, je m'arrange toute seule... un moment donné je pourrai plus continuer dans ce contexte, je vais me trouver autre chose... » Kathleen

Dans le cadre des rencontres de validation qui rassemblait des participantes provenant de plusieurs CFP, celles-ci ont souligné être rassurées d'apprendre qu'elles n'étaient pas seules à avoir vécu ou à vivre de problèmes similaires avec certain(s) collègue(s). Elles ont indiqué réaliser dans ces rencontres collectives qu'il ne s'agissait pas d'elles, mais bien du milieu et de la culture.

5.5.2 Les diverses formes de travail collectif

Le travail collectif constitue une autre composante de l'activité des enseignantes de MPM en FP et correspond à 25,9% des interactions observées entre collègues. Pour les enseignantes rencontrées, le travail enseignant en FP est un travail d'équipe qui permet d'offrir un enseignement de qualité aux élèves.

« J'aime travailler en équipe, parce que veux veux pas, comme enseignant t'as pas le choix, et j'aime ça, je ne suis pas une fille hyper individualiste, j'aime ça être avec du monde, j'aime ça travailler en collaboration avec d'autres gens. » Francine

Ce travail collectif prend diverses formes qui seront présentées ci-dessous, soit la collaboration, l'entraide et la coopération.

5.5.2.1 Collaborer pour être efficace

L'analyse des observations révèle que la collaboration entre enseignant.es correspond à 10,4% des interactions observées. Ce type d'interactions était davantage présent dans les CFP satellites (CFP affiliés à des CFP plus grands qui offrent le même programme d'enseignement dans une autre région), soit des CFP plus petits où il y a moins d'élèves et où les enseignant.es doivent s'organiser entre eux.

« On a juste une salle de classe alors si on a besoin de donner des explications aux élèves avant d'aller en pratique, ben on le fait ensemble. » Emma

La collaboration implique également le partage de certaines tâches en fonction des forces et de l'expertise des enseignant.es.

« Un travail d'équipe, c'est un travail d'équipe; « moi je suis capable de préparer les notes de cours, document de suivi, de synthèse sur l'ordinateur, mon collègue il comprend rien aux ordi, alors je lui dis moi je fais ça, mais toi tu vas faire autre chose dans l'atelier où est ta force ». » Diane

5.5.2.2 S'aider pour surmonter les difficultés

Les enseignantes révèlent que l'aide entre collègues est essentielle à l'arrivée en enseignement que ce soit pour la préparation des cours et des évaluations ou pour se soutenir par rapport au baccalauréat.

« C'est tellement difficile quand t'arrives pis que tu sais pas comment préparer un cours, un examen... En fait, tu sais rien de l'enseignement, il faut tout apprendre. Et mes collègues, ben une chance qu'ils étaient là. Il faut s'entraider parce qu'on y arrive pas seule. » Julie

Or, demander de l'aide au niveau des cours pour avoir accès à du matériel pédagogique ou des conseils au niveau de la gestion de classe dépend de la relation qu'elles entretiennent avec leurs collègues. Elles doivent se sentir en confiance pour se confier sur les problématiques qu'elles rencontrent ou pour demander de l'aide. De plus, il est constaté que le fait de partager un vécu similaire comme de faire le baccalauréat en enseignement professionnel et d'avoir peu d'expérience en enseignement renforce les liens entre les enseignant.es et favorise l'aide.

En raison de la stabilité de l'équipe et de bonnes relations entretenues avec ses collègues, des enseignantes mentionnaient aussi la possibilité de s'organiser de manière informelle avec un collègue pour partager les journées d'enseignement en fonction de leurs expertises et pour faciliter la conciliation travail et vie personnelle et familiale.

« C'est vraiment entre nous deux que les journées de travail sont partagées : toi t'enseignes quoi, moi j'enseigne quoi. » Huguette

L'aide implique également des demandes ponctuelles au niveau des équipements ou du matériel comme le montre l'analyse de l'activité de travail. Cette forme de travail collectif correspond à 5,5% des interactions observées entre enseignant.es. Ainsi, l'enseignante observée ou un de ses collègues pouvait demander l'emprunt de matériel ou d'équipement soit parce qu'il n'y en avait pas en nombre suffisant pour

les élèves ou parce qu'ils ne fonctionnaient pas correctement. Aucune différence n'a été observée entre les enseignantes ou le type de CFP.

5.5.2.3 Coopérer pour développer l'enseignement

L'analyse des entretiens a permis de relever la présence de coopération entre les enseignant.es. Cette forme de travail collectif ressort particulièrement chez les enseignantes plus expérimentées et ayant terminé la scolarité en enseignement qui indiquent travailler avec leurs collègues au développement de nouveau matériel pédagogique et de nouvelles activités d'enseignement-apprentissage.

« On parlait d'un module ensemble et on s'est dit que ça prenait plus de concret pour les élèves. J'ai proposé qu'on fasse une maquette et un de mes collègues a embarqué. Alors on travaille sur ce projet présentement. On a des expertises de métier qui se complètent et c'est vraiment trippant. Tout le monde va pouvoir l'utiliser après et je pense que les élèves vont mieux comprendre. » Iris

Les enseignantes disent également mettre en commun leur expertise avec celle de leurs collègues afin d'enrichir les contenus et d'offrir une formation plus complète à leurs élèves.

Dans les plus grands CFP où il peut y avoir plusieurs collègues qui enseignent dans le même programme d'études, les enseignant.es indiquent travailler avec un collègue de la même spécialité pour préparer les évaluations.

5.5.3 Des facteurs qui affectent l'activité collective avec les collègues

L'analyse des données met en évidence différents facteurs qui compromettent l'activité collective. Dans cette section, il est question de la précarité d'emploi, la charge de travail et le manque de temps et les comportements de collègues. Il importe de préciser que ces aspects peuvent également toucher leurs collègues masculins puisqu'il se dégage du contexte d'enseignement en FP.

5.5.3.1 Précarité d'emploi

La majorité des enseignantes participantes n'occupent pas un poste permanent et sont contractuelles ou à taux horaire. Ce statut précaire implique qu'elles peuvent se retrouver dans un nouveau centre avec une nouvelle équipe enseignante chaque année. Cette situation est particulièrement présente pour les novices et celles dont le programme est offert dans des centres satellites situés dans d'autres régions. À leur arrivée dans un nouveau centre, elles se retrouvent avec des enseignant.es qu'elles ne connaissent pas. Elles doivent donc refaire leur place au sein de ces nouvelles équipes et tisser des liens avec leurs nouveaux collègues. Pour certaines participantes, le fait d'avoir changé de CFP à plusieurs reprises faisait en sorte qu'elles ne souhaitent plus s'impliquer au sein de l'équipe enseignante parce qu'elles ne seraient probablement pas dans ce CFP l'année suivante.

De plus, arriver dans une autre équipe peut également perturber la dynamique entre les collègues et créer des conflits parce que l'enseignant.e prend la place d'un collègue apprécié de l'équipe, mais ayant moins d'ancienneté.

« Quand je suis arrivée dans ce centre-là, on voulait pas de moi... Je prenais la place de leur chum. C'est comme si j'étais la méchante et on me faisait sentir qu'on voulait pas de moi. Je brisais quelque chose. » Brigitte

5.5.3.2 Alourdissement de la tâche et manque de temps

Les enseignantes rencontrées font état de l'alourdissement de la tâche et ressentent qu'on leur en demande de plus en plus. Elles indiquent devoir préparer plusieurs versions d'examens pour les examens de reprise et participer à des réunions administratives et des formations qu'elles considèrent peu utiles. Or, cet alourdissement fait en sorte qu'elles manquent de temps pour tout faire et ont l'impression de faire un travail de moins bonne qualité. Elles mentionnent aussi que leurs horaires ne sont pas pensés pour travailler avec leurs collègues. En effet, en dehors de leurs pauses, du temps de repas et de la fin de journée, il n'y a pas de

moments où les enseignant.es sont ensemble en même temps pour discuter et se concerter.

« Je t'avoue que des fois on aimerait ça se parler, mettons « qu'est-ce qui se passe avec tel élève », mais là j'ai pas le temps, si je fais ça je vais être obligée de travailler chez moi en fin de semaine... C'est ça que ça amène. [...] on devrait se concerter, s'asseoir ensemble, ça serait ben le fun; on essaie, mais on n'a jamais le temps d'arriver au bout et faire le travail correctement. » Camille

En raison de la charge de travail et pour conserver un équilibre entre leur travail et leur vie personnelle et familiale, certaines décident de s'isoler de leurs collègues pour travailler et ne pas être dérangées.

« Oui, ça nuit que je m'isole pour travailler... je me nuis et je nuis à l'équipe, mais je n'ai pas le choix parce que je vais me ramasser à finir chez moi et travailler la fin de semaine. Il faut que je choisisse et que je garde un équilibre. » Diane

5.5.3.3 Les comportements de collègues

Il ressort des entretiens que certains collègues par leurs comportements affectent les interactions entre collègues et à plus ou moins long terme peuvent nuire à l'activité collective. Les participantes soulignent que les comportements individualistes de collègues dans l'équipe enseignant.es instaurent une dynamique prônant le chacun pour soi où il y a peu d'interactions.

« Ici, il y a deux collègues qui veulent rien savoir des autres et font chacun leurs p'tites affaires, c'est de valeur parce qu'on finit par travailler chacun de son bord. Ça contamine le groupe... ça se propage. Tu veux plus trop t'impliquer parce que tu es tout seul de ton bord. » Francine

Nous avons observé que la situation est particulièrement difficile dans certains programmes de CFP en région rurale où les équipes sont de seulement deux ou trois enseignant.es. La présence d'un collègue qui ne veut pas travailler en équipe suffit

donc à briser la dynamique collective. En effet, les participantes disent ne pas vouloir être seules à « mettre l'épaule à la roue » et préfèrent donc travailler de leur côté.

De plus, les participantes font état que certains collègues adoptent une attitude négative à l'endroit des collègues en critiquant sévèrement leur travail. En plus de contribuer à un climat de tension au sein du collectif de travail, ce type de comportement incite les enseignant.es à s'isoler et à ne pas parler de leurs difficultés de peur d'être considéré comme incompetentes. Certaines mentionnent que ce type de comportements affecte tous les enseignant.es et pas seulement elles.

5.6 Discussion

Les résultats révèlent que l'activité collective est une ressource importante pour les enseignant.es et pour l'enseignement, qui est favorisée par la présence de solidarité entre les enseignant.es. Elle est toutefois compromise par différents éléments issus du milieu de travail qui affaiblissent le collectif de travail. De plus, il s'avère que la place de femmes au sein des collectifs de travail soit fragilisée par la tolérance collective de comportements inappropriés de collègues. Ces différents constats sont discutés dans cette section.

5.6.1 Les interactions entre collègues : une ressource pour les enseignant.es et l'enseignement

La recherche a permis de documenter que les enseignantes passent 11,1% du temps total d'observation en interaction avec leurs collègues. L'articulation des diverses formes d'interactions documentées (fraternisation, concertation, entraide, collaboration et coopération) révèle la présence d'activité collective entre les enseignant.es de la FP. Nous constatons que cette activité collective est importante puisqu'elle procure de la marge de manœuvre aux enseignant.es en leur permettant de réguler la charge de travail que ce soit par l'entraide au niveau des cours ou du baccalauréat, l'échange d'horaire ou la collaboration en classe. De plus, elle permet

aux enseignant.es de développer des liens avec leurs collègues et particulièrement chez les enseignantes plus expérimentées d'enrichir les contenus et les activités d'enseignement-apprentissage par la mise en commun d'expertises complémentaires. Ces résultats contredisent les constats faits dans d'autres ordres d'enseignement à savoir que les enseignant.es travaillent peu en équipe (Barrère, 2002; Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2014) et ce, malgré la mise en œuvre de la réforme de l'éducation au Québec qui situe le travail enseignant dans une perspective collective en instaurant dans le référentiel élaboré par le Ministère de l'Éducation des compétences liées au travail d'équipe et à la collaboration (MELS, 2001). Comme nous l'avons observé, le contexte particulier de certains CFP plus petits où les enseignant.es sont souvent ensemble et ceux satellites où les enseignant.es doivent s'organiser entre eux pourrait accentuer l'activité collective entre les enseignant.es. De plus, nous constatons que leur vécu antérieur de métier semble aussi favoriser cette dynamique collective entre enseignant.es.

5.6.2 La solidarité entre enseignant.es

La recherche a aussi relevé la présence de solidarité entre les enseignant.es qui peut s'expliquer par leur vécu de métier. Selon les recherches s'étant attardées aux enseignant.es de la FP, ceux-ci arrivent en enseignement avec un bagage de métier (Balleux et al., 2010; Balleux, 2006b; Deschenaux et al., 2008; Deschenaux & Roussel, 2010b) et sont donc empreints par la culture de leur métier, une culture masculine plus ou moins prédominante selon les programmes. Des recherches font ressortir que l'esprit d'équipe et la solidarité sont des valeurs fondamentales de la culture masculine (Connell, 2005; Falconnet & Lefaucheur, 1975; Flood, 2007). Ces valeurs permettent aux travailleurs de notamment faire valoir leurs droits et faire entendre leurs revendications auprès des employeurs (Cockburn, 1991; Connell, 2005) et de composer avec les risques du métier (Dejours, 2000; Dupuis, 2002; Iacuone, 2005).

De plus, les résultats soulignent que cette solidarité « héritée » du métier est consolidée par le fait que les enseignant.es vivent une situation similaire en ce sens qu'ils et elles ont quitté leur métier, commencent à enseigner et doivent souvent réaliser un baccalauréat en enseignement professionnel simultanément (Beaucher & Balleux, 2010; Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012; Deschenaux & Roussel, 2010a). Or, il est connu que de partager un vécu similaire solidifie les liens entre les individus (Almudever, 1998). Pour les enseignantes rencontrées la solidarité est essentielle et leur procure du soutien par rapport à leur arrivée en enseignement. D'ailleurs, des recherches soulignent que chez des enseignant.es de la FP, le soutien des collègues joue un rôle prépondérant dans le désir de rester en enseignement (Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012; Deschenaux et al., 2008; Loignon & Tardif, 2006) et dans d'autres ordres d'enseignement, que l'équipe de travail constitue la source de soutien la plus importante (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011; Lafortune, Lafortune, & Marion, 2011; Messing et al., 1997a). De plus, chez des enseignant.es novices du primaire et du secondaire, Tardif & Lessard (1999) indiquent qu'ils ont tendance à davantage collaborer entre eux puisque leurs échanges les rassurent et les aident avec les exigences.

Les résultats soulignent aussi la nécessité pour les enseignantes de se concerter avec leurs collègues sur des règles communes au niveau notamment des comportements attendus des élèves. En plus de faciliter la gestion de classe, la cohérence dans le discours des enseignant.es particulièrement dans les programmes où les groupes sont homogènes en termes de genre et d'âge a pour effet de procurer de la marge de manœuvre aux enseignantes pour contrer les comportements inappropriés d'élèves et instaurer un climat de respect. Ces résultats contredisent les constats faits dans une autre recherche menée auprès d'enseignant.es du secondaire au Québec où la concertation entre enseignant.es était peu observée (Riel, 2009). Effectivement, malgré la présence de règles établies dans un code de vie pour l'ensemble des élèves

de l'école, certains enseignant.es indiquaient tolérer des comportements interdits par l'école alors que pour d'autres faire respecter les règles était essentiel (Riel, 2009). Cette incohérence dans le discours des enseignant.es complexifiait la gestion de classe de ceux et celles qui souhaitaient faire respecter les règles (Riel, 2009). Ainsi, la solidarité entre les enseignant.es documentée dans la recherche contribue à l'établissement et au respect de règles communes envers les élèves en FP.

5.6.3 Un milieu qui affaiblit le collectif

Malgré la présence d'activité collective et le désir des enseignantes rencontrées de travailler avec leurs collègues, les résultats de la recherche mettent en exergue différents éléments de la situation de travail (précarité, alourdissement de la tâche et collègues) qui limitent les interactions entre collègues et compliquent ainsi la mise en œuvre de l'activité collective. Dans d'autres ordres d'enseignement (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Maurice Tardif & Lessard, 1999) et en FP (Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012), les recherches soulignent que le milieu de l'enseignement contribue à isoler les enseignant.es les un.es des autres et ce malgré leur volonté à travailler ensemble pour les élèves et pour eux. En effet, ces recherches montrent que la précarité d'emploi contribue à l'instabilité des équipes et nuit au développement d'un lien de confiance entre les collègues puisqu'ils n'ont pas l'occasion de se connaître (Tardif & Lessard, 1999). De plus, les enseignant.es sont en compétition pour les postes ce qui peut contribuer à la difficulté à accéder au matériel de collègues (Messing & Seifert, 2001; Seifert et al., 2007). Des recherches soulignent aussi qu'en raison de la précarité, il y aurait un surinvestissement dans le travail pour avoir un autre contrat et être reconnu (St-Arnaud, Guay, Laliberté, & Côté, 2000).

De surcroît, des recherches montrent qu'en raison de l'intensification du travail et de l'accroissement des exigences envers les enseignant.es, ils ont de plus en plus à faire avec moins de ressources et donc de moins en moins de temps pour se voir et

travailler ensemble (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006; Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Chatigny, Nadon-Vézina, et al., 2012; Maranda et al., 2014; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009). Nos résultats montrent que pour faire face aux difficultés engendrées par la lourdeur du travail et la précarité, les enseignant.es s'isolent et certains de leurs collègues adoptent des comportements individualistes et critiques envers les autres. Ces comportements sont-ils le résultat du milieu de travail? Pour plusieurs chercheur.es, l'individualisme est une stratégie individuelle visant à protéger sa santé (Messing et al., 1997a) et à faire face à une organisation du travail pathogène (André, 2011; Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Genest, Leclerc, & Maranda, 2005; Lantheaume, 2011; Maranda et al., 2014). Ces comportements de collègues contribuent au repli sur soi des enseignantes rencontrées particulièrement les novices et précaires qui ne veulent pas parler de leurs difficultés de peur d'être jugé.es comme incompetent.es comme c'est le cas d'enseignant.es du primaire et du secondaire (Barrère, 2002; Riel, 2009; Maurice Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, le milieu fait en sorte que les enseignant.es ont moins d'occasions de travailler ensemble, s'isolent pour protéger leur santé et faire face à l'alourdissement de la tâche et par leur isolement nuisent à la dynamique collective et contribuent à l'isolement de leurs collègues. À long terme, cet isolement a des effets néfastes non seulement sur le collectif de travail, mais aussi sur la santé physique et psychologique des enseignant.es (Dussault, Deaudelin, Royer, & Loiselle, 1999; Houlfort & Sauvé, 2010).

5.6.4 Des comportements inappropriés tolérés par le collectif fragilisent la place des femmes

Un autre aspect important qui ressort des résultats est la présence de comportements de résistance (intimidation, harcèlement, surveillance, agressivité/violence verbale) à l'égard des enseignantes qui, tolérés collectivement et parfois banalisés par les collègues, fragilisent la place des femmes au sein du collectif de travail et dans

certain cas bloquent l'accès à l'activité collective. Ces comportements ont particulièrement été observés dans les programmes où les femmes sont très peu présentes et où une culture masculine valorisant les stéréotypes masculins comme la force physique et la virilité prédomine. Les résultats montrent que les enseignantes de ces programmes ne bénéficient pas de soutien collectif de leurs collègues. Pourtant, lorsqu'il s'agit des comportements inappropriés d'élèves, il y a concertation entre enseignant.es pour ne pas tolérer ce type de comportement. Pourquoi la situation est-elle différente lorsqu'il s'agit de collègues? Genest, Leclerc, & Maranda (2005) ont observé chez des personnes témoins de harcèlement dans différents secteurs d'emploi qui par peur d'être la prochaine cible adoptent des attitudes de retrait comme se dissocier de la victime, attribuer le problème à la victime ou encore se rallier au comportement du harceleur. En raison de l'inaction de leurs collègues, les enseignant.es doivent donc se défendre seules face à un ou des collègues ayant un comportement inapproprié à leur endroit en utilisant diverses stratégies pour la plupart inefficaces à long terme. En effet, les résultats soulignent la difficulté qu'elles ont à faire changer la situation, soit parce qu'elles ne sont pas informées de la présence de politiques visant à prévenir ces comportements, se sentent impuissantes et seules pour se défendre, doivent faire des menaces pour être entendues ou adoptent des conduites de retrait pour éviter les représailles. Plusieurs recherches réalisées auprès de femmes étudiant ou pratiquant un MPM soulignent que les stratégies individuelles des femmes ne sont pas suffisantes notamment parce que les comportements discriminatoires ne sont pas remis en question par le collectif de travail (Dugré, 2006; Messing et al., 2006) et parce que les femmes reçoivent peu de soutien (Taylor, 2010). La direction joue donc un rôle important dans la mesure où elle doit sensibiliser l'ensemble du personnel à la non-tolérance de ces comportements et prendre les moyens nécessaires pour les faire cesser en instaurant par exemple une politique anti-harcèlement (Snyder, Scherer, & Fisher, 2012).

De plus, le fait que les comportements ne soient pas remis en question par leurs collègues et donc tolérés collectivement amène à questionner la place des femmes au sein du collectif de travail puisqu'elles en sont partiellement ou totalement exclues lorsqu'il est question de leur genre. Cette absence de soutien collectif est constatée dans d'autres milieux à prédominance masculine où être minoritaire et ne pas correspondre aux stéréotypes masculins véhiculés par le milieu peut mener à l'exclusion du groupe dominant (Iacuone, 2005; Kanter, 1977b). Ainsi, même si plusieurs enseignantes se considèrent comme étant des « gars de la gang », elles ne le sont pas complètement. Les études sur la masculinité (*Masculinity Studies*) font valoir l'importance de l'homosocialité (relations sociales entre personnes du même sexe (Lipman-Blumen, 1976)) dans le développement de la masculinité et le maintien de la norme hégémonique de masculinité (Bird, 1996; Connell, 2005; Flood, 2007; Iacuone, 2005). L'homosocialité masculine s'accomplit par l'exclusion des femmes en mettant l'accent sur la supériorité des hommes sur elles (Bird, 1996). De ce fait, prendre position collectivement face à des comportements inappropriés de collègues remettrait en question le groupe duquel les hommes sont membres et par le fait même leur propre identité. Ainsi, l'homosocialité masculine perpétue les inégalités de genre et la dominance du groupe des « hommes » sur celui des « femmes » et peut entraîner des conséquences pour la santé de même que l'abandon de l'emploi chez les femmes minoritaires dans des emplois masculins (Courville et al., 1991; Couture et al., 2005; Dugré, 2006; Gingras et al., 2006).

5.7 Conclusion

La recherche montre que l'activité collective est importante et nécessaire pour les enseignantes rencontrées. Elle leur permet de s'intégrer en enseignement, réguler la charge de travail et développer l'enseignement. Elle est toutefois compromise par des facteurs organisationnels et sociaux. En effet, malgré les attentes du MELS envers les enseignant.es, les conditions de travail et l'organisation du travail leur permettent peu

de travailler ensemble. De plus, le genre influence les interactions entre collègues et fragilise la place des femmes au sein du collectif de travail. En ce sens, il faut que de mesures et politiques soient mises en place afin que les comportements inappropriés ne soient pas tolérés. Les enseignant.es doivent aussi disposer des conditions nécessaires au travail collectif notamment par une stabilité des équipes et la désignation de moments d'échanges (in)formels spécifiques à eux.

Bien qu'elle présente des limites en raison du nombre restreint de participantes, d'établissements d'enseignement, de programmes d'études et de sa durée, cette recherche exploratoire apporte de nouvelles connaissances sur le travail enseignant en FP plus particulièrement dans des programmes où les enseignantes sont minoritaires. Elle apporte également de nouvelles connaissances sur les rapports sociaux de sexe/genre dans les collectifs de travail où les hommes sont majoritaires. Il est toutefois nécessaire de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre la dynamique au sein des collectifs de travail et les facteurs en jeu dans les programmes où les participantes indiquent ne pas avoir rencontré de difficultés avec leurs collègues en raison de leur genre.

5.8 Remerciements

Les auteures souhaitent remercier les participantes et les représentant.es du service de la condition des femmes (Chantal Locat et Diane Courchesne) et de la santé et de la sécurité au travail (Paule Poulin et Pierre Lefebvre) de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour leur collaboration. La recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), de la Fédération canadienne des femmes diplômées des universités (bourse Georgette Lemoyne), de l'Institut Santé et Société (ISS, bourse Aon), du Centre de recherche interdisciplinaire de recherche sur le bien-être, la santé, la société et l'environnement

(CINBIOSE) et de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal (Bourses d'excellence pour les cycles supérieurs).

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Ce chapitre se divise en cinq parties et présente les différentes contributions de la recherche. Dans un premier temps, les contributions empiriques sont présentées. Il est ensuite question des contributions théoriques et méthodologiques ainsi que des limites de la recherche. La dernière section concerne les perspectives de la recherche.

6.1 Contributions empiriques

Les contributions empiriques de la recherche discutées dans cette partie portent sur l'activité de travail en enseignement d'un MPM en FP, les contraintes environnementales et organisationnelles qui complexifient l'activité et l'effet du genre sur la réalisation du travail.

6.1.1 L'activité de travail en enseignement d'un MPM en FP

Dans cette section, il est question des résultats relatifs à l'activité de travail des enseignantes de MPM qui montrent d'une part que l'activité individuelle est complexe et exigeante et d'autre part que l'activité collective présente entre les enseignant.es est une ressource pour eux et pour l'enseignement.

6.1.1.1 Une activité individuelle complexe et exigeante

Par l'entremise de l'analyse de l'activité de travail, la recherche a permis de faire ressortir les exigences invisibles du travail enseignant en FP tel que constaté dans des emplois de relations de service où les femmes sont majoritaires (Bourbonnais, Comeau, Dion, & Vézina, 1997; Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Carpentier-Roy, 1991; Chatigny, Lévesque, et al., 2012; Cloutier et al., 2005; Laperrière, Messing, & Bourbonnais, 2010; Maranda & Viviers, 2011; Messing, 2000; Seifert & Messing,

2007, 2004; Soares, 2011). Elle montre aussi qu'il s'agit d'un travail impliquant une charge cognitive et émotionnelle importante pour les enseignant.es⁴⁰. Comme cela a été constaté chez les enseignant.es du primaire (Messing, Escalona, & Seifert, 1996; Messing et al., 1997b) et du secondaire (Riel, 2009), les résultats révèlent que les enseignantes de MPM en FP réalisent plusieurs activités simultanées pour maintenir le climat propice aux apprentissages durant l'enseignement. Effectivement, en plus de partager leurs savoirs et savoir-faire en alternant leurs techniques pédagogiques, les enseignantes s'assurent de la compréhension des élèves et du respect des règles de comportements et de santé et de sécurité et contrôlent l'environnement physique (ex. ouvrent et ferment la porte et/ou les fenêtres). En plus de confirmer les constats faits dans d'autres ordres d'enseignement, des exigences spécifiques à la FP sont mises en évidence. La recherche met en lumière que les enseignant.es sont responsables de la santé et sécurité de leurs élèves en classe-pratique et doivent s'assurer de l'utilisation adéquate des équipements et des outils spécialisés nécessaires à l'apprentissage du métier et de leur état puisqu'ils peuvent générer des conséquences pour la SST des enseignantes et celle des élèves. La santé et sécurité au travail (SST) s'ajoutent donc aux préoccupations des enseignant.es comme le constatent Chatigny et al. (2012).

L'analyse a aussi permis de documenter diverses stratégies individuelles que déploient les enseignantes pour faciliter la gestion de classe et conserver l'intérêt des élèves que ce soit en utilisant par exemple l'humour ou en faisant participer les élèves lors des démonstrations. Elle montre que les enseignantes sont à l'écoute des élèves, les soutiennent et les encouragent afin qu'ils développent l'estime de soi nécessaire à l'apprentissage. À cet effet, la place centrale qu'occupent les élèves dans

⁴⁰ La recherche a porté exclusivement sur les femmes qui enseignent un MPM en FP. En ce sens, les résultats concernent les enseignantes. Toutefois, plusieurs résultats de par leur nature touchent également les enseignants. Par exemple, la précarité et la surcharge de travail (Deschenaux et al., 2008; Deschenaux & Roussel, 2010b).

l'enseignement se traduit par un nombre important d'interruptions à l'activité de l'enseignant.e. Ce constat révèle un paradoxe qui avait également été observé dans une autre étude chez des intervenantes auprès de femmes victimes de violence conjugale (Brunelle, 2006; Messing, et al., 2005) à savoir que ces interruptions sont souhaitées parce qu'elles permettent d'établir une relation de confiance nécessaire à l'intervention, mais par la même occasion elles ont un impact sur la réalisation du travail et sur les travailleuses. En effet, elles contribuent à l'impression de ne pas arriver à faire le travail et impliquent une importante sollicitation cognitive, celle de se rappeler où l'enseignante était rendue en même temps que de répondre clairement à la question.

6.1.1.2 Les interactions entre collègues : une ressource pour les enseignantes et l'enseignement

Contrairement aux constats issus de recherches réalisées auprès d'enseignant.es d'autres ordres d'enseignement à savoir qu'ils travaillent peu en équipe (Barrère, 2002; Maranda et al., 2014), la recherche montre que pour les participantes le travail d'équipe est essentiel au travail enseignant en FP. Elle fait également ressortir que le travail d'équipe est effectif puisqu'elle documente les interactions au cœur de l'activité collective entre enseignant.es. Bien que certaines enseignantes se retrouvent isolées en raison de l'inaction collective face aux comportements inappropriés de collègue(s), les résultats révèlent que l'activité collective permet aux enseignantes, lorsqu'elles y ont accès, d'une part d'intégrer leur nouveau milieu de travail, de réguler la charge de travail et de faciliter la gestion de classe. D'autre part, elle permet chez les plus expérimentées de développer de nouvelles activités d'enseignement-apprentissage et d'enrichir les contenus d'enseignement.

L'analyse permet de faire ressortir des éléments propres à la FP qui contribuent à l'activité collective entre enseignant.es. D'abord, la formation en FP comprend

plusieurs modules dont l'enseignement est partagé entre les enseignant.es d'un même programme. Pour assurer leur cohérence et complémentarité, les enseignant.es de la FP ont besoin de travailler ensemble. De plus, l'analyse met en lumière que les enseignant.es de la FP ont intégré une culture de métier (celui qu'ils enseignent) marquée par la solidarité qui favorise l'activité collective. Les résultats font également ressortir que certaines caractéristiques des CFP comme le fait qu'ils soient satellites à un plus grand centre aident à la dynamique collective entre enseignant.es et contribuent à la concertation et au désir de travailler ensemble.

Par ailleurs, compte tenu des connaissances actuelles sur la situation de femmes pratiquant un MPM à l'effet qu'elles se retrouvent isolées et n'ont pas accès à l'activité collective (notamment : Couture et al., 2005; Dugré, 2006; Gingras et al., 2006; Messing et al., 2006), l'analyse soulève de nouveaux faits. En effet, la majorité des enseignantes de MPM observées ont accès à l'activité collective. Les résultats suggèrent que de partager un vécu similaire de transition professionnelle et le souhait de former une relève de qualité pour le marché du travail réunit les enseignant.es et favorise ainsi la dynamique collective entre les enseignantes et leurs collègues même si elles sont en situation minoritaire.

6.1.2 Une activité complexifiée par des contraintes environnementales et organisationnelles

La recherche soulève la présence de contraintes qui complexifient l'activité de travail et contribuent à la charge de travail des enseignant.es de la FP. Dans cette section, il est question des contraintes liées à l'environnement physique et matériel et du contexte organisationnel avec lequel doivent composer les enseignant.es et de la précarité d'emploi.

6.1.2.1 L'environnement physique et matériel : une préoccupation pour l'apprentissage et la santé et sécurité au travail

L'analyse met en évidence que l'activité de travail des enseignant.es est complexifiée par l'environnement physique et matériel. En effet, ces résultats confirment ceux obtenus dans d'autres ordres d'enseignement (Escalona, 1997; Messing, Seifert, & Escalona, 1997b; Riel, 2009) et montrent que les enseignantes, simultanément aux activités d'enseignement-apprentissage, contrôlent l'environnement physique (bruit, température, éclairage) afin qu'il ne perturbe pas l'enseignement et l'apprentissage. La recherche permet aussi de constater que les défaillances techniques liées à l'environnement matériel (absence ou défectuosité du matériel, des équipements et/ou outils) causent des interruptions durant l'enseignement et peuvent exiger des enseignant.es qu'ils modifient leurs activités d'enseignement-apprentissage au dernier moment.

6.1.2.2 Le contexte organisationnel et la précarité d'emploi : des obstacles à l'activité collective

La recherche a aussi permis de constater que malgré l'« héritage » de solidarité provenant de leur métier d'origine et leur volonté à travailler ensemble pour les élèves et pour eux, le contexte organisationnel et la précarité d'emploi dans les CFP nuisent aux interactions entre les enseignant.es et leurs collègues. Effectivement, l'analyse montre que ces aspects ne favorisent pas les interactions entre les enseignant.es, une situation qui a aussi été identifiée dans d'autres ordres d'enseignement (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Maranda et al., 2014; Messing & Seifert, 2001; Riel, 2009; Tardif & Lessard, 1999) ainsi qu'en FP (Chatigny, et al., 2012). Bien que les directions des CFP sollicitent les enseignant.es pour participer à des comités institutionnels, ceux-ci ne disposent pas de temps ni de périodes réservées à l'horaire pour discuter des aspects du travail qui ne sont pas abordés dans ces comités. En ce sens, les enseignant.es doivent discuter de ces aspects du travail et

travailler en équipe durant les temps de pauses ou de repas ou à la fin de la journée. De plus, en raison de la charge de travail, certaines préfèrent s'isoler pour ne pas être dérangées et réussir à faire le maximum de travail au CFP pour ne pas en apporter à la maison et ainsi favoriser une meilleure conciliation entre leur travail et leur vie personnelle et familiale. De plus, l'instabilité des équipes générée par la précarité d'emploi nuit quant à elle au développement d'un lien de confiance entre les collègues et semble contribuer à la présence de comportements compétitifs et individualistes chez certain.es comme le suggèrent d'autres recherches (Messing & Seifert, 2001; Seifert et al., 2007). Conséquemment, le milieu contribue à un cercle vicieux d'isolement qui affecte la dynamique collective et peut aussi entraîner des conséquences pour la santé des enseignant.es (Dussault et al., 1999; Maranda & Viviers, 2011; Messing et al., 1997a; Seifert et al., 2007).

6.1.3 L'influence du genre sur la réalisation du travail

De surcroît, la recherche met en évidence l'influence du genre sur la réalisation du travail et permet de constater que cet effet diffère selon les programmes enseignés, contribue à la charge cognitive et émotionnelle durant les activités d'enseignement et fragilise la place des femmes au sein du collectif de travail. Ces différents constats sont discutés aux points suivants.

6.1.3.1 Diffère selon les programmes enseignés

Les résultats révèlent que l'effet du genre est davantage présent dans les programmes où les femmes y sont très peu présentes en enseignement et où les groupes d'élèves étaient homogènes en termes de sexe/genre masculin et d'âge. Ces programmes se distinguent aussi par la présence d'une culture masculine provenant du métier et observée dans divers secteurs d'emploi où les hommes sont majoritaires (Cockburn, 1988; Connell, 2005; Falconnet & Lefaucœur, 1975; Iacuone, 2005; Molinier & Welzer-Lang, 2004; Power, 2008; Stafford, 1991).

Par contre, dans les programmes où une hétérogénéité des groupes d'élèves en termes de sexe/genre et d'âge et où une émergence de mixité au sein des équipes enseignantes ont été observées, les résultats révèlent une dynamique différente entre les hommes et les femmes (enseignant.es et élèves). Ils suggèrent une atténuation de l'effet du genre qui pourrait s'expliquer par le fait que plus il y a hétérogénéité/mixité dans un groupe au sein d'une organisation, plus les comportements d'exclusion et de marginalisation du groupe minoritaire tendent à s'estomper comme le souligne Kanter (1977a, 1977b). L'analyse révèle toutefois la persistance de propos sexistes dans ces programmes. Ce résultat confirme celui d'autres recherches à savoir que l'hétérogénéité dans un groupe ne suffit pas à éliminer l'effet du genre (Yoder, 1991; Zimmer, 1988).

6.1.3.2 Contribue à la charge cognitive et émotionnelle durant l'enseignement

La recherche met en évidence que les rapports de genre contribuent à la charge cognitive et émotionnelle. Tel que constaté chez les enseignantes de niveau secondaire (Jeffrey & Sun, 2006; Riel, 2009), ils exigent des enseignantes qu'elles interviennent face à des comportements irrespectueux et inappropriés, comportements qui se traduisent par des propos ou gestes à connotation sexiste ou sexuelle ou par de l'agressivité allant, dans certains cas, jusqu'à des menaces à leur endroit de la part d'élèves. Les résultats de la recherche révèlent que, malgré que ces situations soient menaçantes, les enseignantes doivent intervenir en gardant leur calme pour ne pas passer pour « hystériques » ce qui exige un contrôle de leurs émotions. De plus, la relation de confiance entre les élèves et l'enseignante peut être affectée par le fait que les élèves sont portés à douter de leur crédibilité en raison des stéréotypes liés au genre féminin. Comme pour les travailleuses de MPM (Burnonville & Fournier, 1998; Dugré, 2006; Gingras et al., 2006; Guay, 2005), les résultats de la recherche montrent que les enseignantes n'ont pas droit à l'erreur et doivent en faire plus pour prouver

qu'elles sont compétentes notamment en s'assurant de vérifier leurs réponses auprès de diverses sources afin de ne pas faire d'erreurs. Leurs compétences sont remises en question par des élèves et/ou collègues qui testent leurs connaissances ou les discréditent devant les élèves.

6.1.3.3 Fragilise la place des femmes au sein du collectif de travail

La recherche souligne également que leur genre fragilise la place des femmes au sein du collectif de travail et dans certains cas bloque l'accès à l'activité collective. En effet, l'analyse montre que les enseignantes doivent se défendre seules face aux comportements inappropriés de collègues parce qu'ils sont tolérés collectivement et parfois banalisés par les autres collègues. En ce sens, elles se retrouvent partiellement ou dans certains cas complètement isolées du collectif de travail. Parce qu'elles sont seules pour faire face à un collègue problématique, elles ne sont pas complètement des « gars de la gang ». Cela amène à questionner la culture du métier, une culture influencée par le genre et qui dans les secteurs d'emploi où les femmes sont minoritaires au Québec (Burnonville & Fournier, 1998; Chamberland & Paquin, 2008; Courville et al., 1991; Couture et al., 2005; Dugré, 2006) ou ailleurs (Cockburn, 1988; Pfefferkorn, 2006; Stafford, 1991) contribue à l'inaction des collègues. Notre recherche soulève un paradoxe puisqu'elle révèle que cette culture issue du métier qu'elles enseignent favorise la dynamique collective entre enseignant.es, mais peut aussi isoler les femmes. Il faut poursuivre les recherches afin de comprendre ce paradoxe.

6.2 Contributions théoriques

Au niveau théorique, la recherche a d'une part permis de valider un cadre de référence développé pour analyser l'activité de travail en enseignement primaire (Messing et al., 1997a) et secondaire (Riel, 2009) et de l'adapter aux particularités de l'activité enseignante en FP. D'autre part, elle propose une adaptation du modèle

(figure 2.1, p. 29) de la situation de travail centré sur la personne en activité (St-Vincent et al., 2011) à l'activité enseignante à partir de celui de Chatigny & Ouellet (2007). En effet, le modèle de St-Vincent et al. (2011) comportent des limites pour appréhender l'activité enseignante et prendre en compte le genre.

D'une part, l'environnement social (structures sociales et culture, liens fonctionnels et hiérarchiques, relations avec les clients et usagers) dans le modèle de St-Vincent et al. (2011) est considéré comme un facteur externe pouvant influencer l'activité de travail au même titre que les conditions et moyens offerts par le milieu et les tâches et exigences. Or, en enseignement comme dans d'autres secteurs des relations de service, la relation à l'autre, particulièrement le bénéficiaire de service, est centrale dans l'activité de la personne. Le travail enseignant ne se fait pas seul, mais en interaction. En effet, Falzon & Lapeyrière (1998) soulignent que les bénéficiaires de service sont des partenaires de la situation de travail dans les emplois de relation de service. Dans le cas présent, il ressort de la recherche que les élèves sont des partenaires de la situation de travail en enseignement et ils conditionnent l'activité des enseignantes. En effet, elles planifient et ajustent leur activité de travail en fonction des élèves et de leur apprentissage. De plus, pour réguler la charge de travail, s'intégrer et développer l'enseignement, elles travaillent en équipe avec leurs collègues et se concertent. À cet égard, la recherche a permis de faire ressortir que les interactions avec les autres (élèves, collègues) sont centrales à l'activité et ne peuvent pas être considérées comme des éléments externes à celle-ci. Elle met aussi en évidence que l'activité des enseignant.es implique une boucle de régulation collective avec les élèves ainsi que les collègues.

D'autre part, la prise en compte du genre n'est pas explicite dans ces modèles et rend l'opérationnalisation de cette composante dans l'analyse des situations de travail difficile. Dans le modèle de St-Vincent et al. (2011), la structure sociale et culture au

sein de l'environnement social semble prendre en compte implicitement le genre, en indiquant considérer les sous-groupes populationnels incluant la division sexuelle de travail (St-Vincent et al., 2011, p.50-51). Comme dans le cas des interactions avec les élèves et les collègues, le genre ne peut pas être abordé que dans la dimension sociale du travail puisqu'il a une influence sur l'ensemble des éléments de la situation de travail. En effet, comme le soulignent des chercheur.ses féministes en sociologie (notamment : Delphy, 2009; Kergoat, 2004; Pfefferkorn, 2012) et en ergonomie (Messing & Chatigny, 2004; Messing & Stellman, 2005; Vézina & Chatigny, 2013), il influence non seulement les rapports entre les individus, mais est présent dans les politiques, l'organisation du travail, la distribution des tâches, l'activité et la personne elle-même puisqu'elle est socialisée en fonction du genre. En ergonomie, l'objet est le travail, mais le travail n'est pas neutre, il est influencé par le genre. D'où l'importance d'analyser les situations de travail en « chaussant les lunettes du genre », c'est-à-dire en s'assurant d'intégrer le genre à tous les niveaux de l'analyse (Chappert, 2014). À cette fin, il doit être considéré comme élément transversal des situations de travail et intégré à tous les niveaux de la situation de travail allant des décisions politiques jusqu'à la personne en activité.

Subséquentement, la recherche contribue au développement d'un modèle de la situation de travail en enseignement de la FP centré sur l'enseignant.e en activité intégrant le genre et la dimension collective avec les élèves et les collègues (figure 6.1). Ce modèle inclut ainsi les quatre pôles du modèle développé par Caroly et Weill-Fassina (2004) pour rendre compte du travail en emploi de relation de service, soit 1) le système (éléments externes à l'enseignant.es, mais avec lesquels ils doivent composer); 2) le client (l'élève en activité); 3) autrui (le(s) collègue(s) en activité) et 4) soi (l'enseignant.e en activité). Ainsi, ce modèle prend en considération un aspect supplémentaire absent du modèle de Chatigny et Ouellet (2007) qui, bien qu'il prenne en compte l'interaction entre l'enseignant.e et l'élève, n'inclut pas la dimension

collective impliquant les collègues. Bien que spécifique à l'enseignement en FP, ce modèle peut se transposer à l'enseignement dans d'autres ordres ainsi qu'à d'autres contextes impliquant un travail de relation de service.

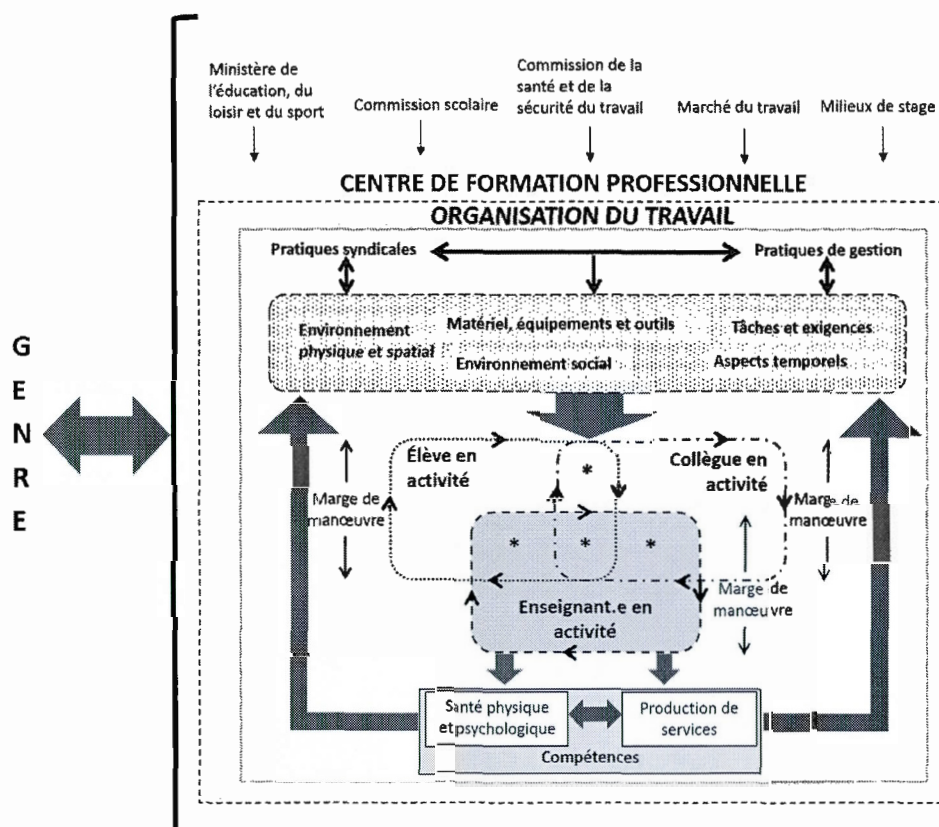


Figure 6.1 : Modèle d'analyse systémique de la situation de travail des enseignant.es de la FP centrée sur l'enseignant.e⁴¹ en activité et prenant en compte le genre (adapté de Chatigny & Ouellet, 2007). Le symbole « * » désigne la dimension collective.

⁴¹ Les caractéristiques et capacités personnelles (âge, sexe/genre, état de santé, formation, expérience, représentations du travail, anthropométrie, valeurs, culture, etc.) de la personne (enseignant.e, élève, collègue) en activité sont considérées de manière implicite dans le modèle. La personne en activité possédant des caractéristiques et capacités qui influencent la façon dont elle réalise son travail.

6.3 Contributions méthodologiques

Les contributions méthodologiques de la recherche discutées dans cette partie portent sur sa démarche novatrice intégrant l'ergonomie, les études féministes et les sciences de l'éducation et sur l'apport des outils de collecte et de la combinaison de données quantitatives et qualitatives.

6.3.1 Démarche novatrice intégrant l'ergonomie, les études féministes et les sciences de l'éducation

La particularité de l'étude est sa démarche novatrice intégrant l'ergonomie, les études féministes et les sciences de l'éducation. Cette démarche combine l'analyse du genre entendu comme rapports sociaux de sexe et l'analyse de l'activité. Conséquemment, elle s'inscrit dans une perspective transformatrice. En effet, d'une part l'analyse de l'activité en ergonomie vise à comprendre le travail pour le transformer (Guérin et al., 2006; St-Vincent et al., 2011) et d'autre part l'analyse du genre dans les études féministes vise à comprendre les rapports de pouvoir et les inégalités pour les transformer (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2012; Ollivier & Tremblay, 2000). Ainsi, par l'entremise des entretiens de restitution, des participantes ont réalisé qu'elles n'étaient pas seules à avoir vécu des difficultés. En plus de briser leur isolement, ces entretiens les ont amenés à prendre conscience de l'influence du genre afin qu'elles puissent se mobiliser pour changer leur situation. De plus, les résultats de la recherche seront utilisés afin que les milieux de travail et le monde syndical puissent prendre acte de cette réalité et encouragés à mettre en place des dispositifs pour améliorer les conditions de travail et soutenir les enseignantes. L'intégration de ces deux approches constitue l'originalité et une force de cette recherche. Cette démarche novatrice a permis de prendre en considération la situation de travail de façon globale et d'obtenir une compréhension approfondie du travail et de l'influence du genre sur sa réalisation.

De plus, un autre point fort de l'étude réside dans l'utilisation de la démarche ergonomique pour analyser une problématique en éducation. Effectivement, par la compréhension du travail enseignant, elle amène à réfléchir sur la formation afin qu'elle prenne en considération le travail réel et le contexte dans lequel il s'inscrit. De ce fait, en donnant les outils nécessaires aux enseignant.es pour composer avec la réalité du travail par le biais de la formation, celle-ci devient un vecteur de santé.

6.3.2 Apport des outils de collecte et de la combinaison de données quantitatives et qualitatives

Une autre des forces du cadre méthodologique repose sur les diverses mesures prises pour respecter les critères de rigueur méthodologique de crédibilité (triangulation des sources et des méthodes), de transférabilité (saturation théorique), de constance interne (indépendance des interprétations) et de fiabilité (transparence de la chercheuse) (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2004).

En plus d'assurer le respect des critères de scientificité et de répondre aux objectifs de la thèse, les différents outils de collecte de données utilisés (entretien, observation, journal de bord, validation auprès des participantes) ont contribué à la richesse des données et à la profondeur de l'analyse. Ainsi, les entretiens individuels ont permis de bâtir un lien de confiance avec les enseignantes et de dresser un premier bilan de leur situation, les observations ont permis d'avoir accès à certains aspects difficiles, voire impossibles à documenter autrement. C'est le cas par exemple, du ressenti de la chercheuse en tant que femme en immersion dans un milieu d'hommes, qui a été consigné dans un journal de bord tenu par la chercheuse et qui a permis une description fine des contextes. De plus, les rencontres collectives de validation ont permis d'une part de valider et enrichir les données recueillies et d'autre part de constater l'importance de briser l'isolement des femmes.

Cette étude fait également ressortir la pertinence de combiner des données qualitatives et quantitatives pour approfondir l'interprétation des résultats et arriver à une description fine de l'activité de travail comme le soulignent Messing, et al. (2005).

6.4 Limites de la recherche

En dépit du respect des critères de rigueur méthodologique et de la constitution judicieuse de l'échantillon (enseignantes de métiers différents, au sein de CFP différents dans des régions différentes), cette étude comporte des limites en raison du nombre limité de participantes, d'établissements d'enseignement, de programmes d'études et de sa durée. De plus, il est possible que des participantes aient été plus critiques face à leurs conditions de travail en raison de la constitution de l'échantillon avec l'aide d'un partenaire syndical.

De plus, en raison de la distance, du budget et des disponibilités de la chercheuse, il est possible que des situations pertinentes à l'analyse n'aient pas été observées. Aussi, bien que la chercheuse ait demandé aux enseignantes de choisir des moments d'observations représentatifs de leur journée de travail, il est possible que les participantes aient choisi des moments avec les groupes avec lesquels elles avaient plus de facilité.

Par ailleurs, il est possible que l'état de la situation des enseignantes de MPM décrit dans la recherche ne soit que la pointe de l'iceberg comme cela a été constaté chez des femmes de MPM en raison du déni (Couture et al., 2005; Dugré, 2006; Gosselin, 2007; Guay, 2005). En effet, ces auteur.es soulignent que des femmes de MPM utilisent la stratégie de déni pour se protéger et faire face aux difficultés, ce qui fait en sorte qu'elles ne verbaliseraient pas certaines difficultés qu'elles rencontrent. De plus, la question du harcèlement homophobe n'a pas été mentionnée par les participantes

bien que certaines questions auraient pu ouvrir des portes à cela. En raison du sujet particulièrement délicat, il est aussi possible que les participantes n'aient pas voulu l'aborder avec la chercheuse. Pourtant, il s'agit d'un enjeu qui ressort dans les écrits scientifiques. Il semble que le canevas d'entretien présente des limites à ce niveau. Il faudrait se questionner à savoir si la question du harcèlement homophobe devrait être abordée plus spécifiquement. Ces questionnements restent en suspens et méritent qu'on s'y attarde dans des recherches futures.

Finalement, la catégorisation de l'activité enseignante individuelle et collective découle du travail observé et reste donc partielle puisqu'elle dépend des programmes d'enseignement et de leurs spécificités (classes pratiques, utilisation d'outils, etc.).

6.5 Les perspectives de la recherche

Cette recherche exploratoire amène des pistes de recherches futures et propose des pistes d'amélioration des conditions de travail qui sont abordées aux points suivants.

6.5.1 Pistes de recherche

Cette recherche soulève l'importance de mieux comprendre les dynamiques genrées en classe et au sein des collectifs de travail. En effet, il serait pertinent d'approfondir les comparaisons entre enseignantes de programmes d'enseignement à forte prédominance masculine et celles de programmes où il y a mixité en termes de sexe/genre, origine culturelle et âge dans les groupes d'élèves ainsi que dans l'équipe enseignante. Il serait également pertinent d'explorer les points de vue d'enseignants afin d'enrichir la compréhension du phénomène de tolérance collective envers les comportements inappropriés et la culture au sein des collectifs.

De plus, le chevauchement entre la culture du métier et celle de l'enseignement en FP devrait être approfondi dans des recherches futures afin de mieux comprendre les aspects qui contribuent à l'accès à l'activité collective pour les femmes.

Enfin, il faudra poursuivre le développement du cadre de référence permettant l'analyse de l'activité enseignante afin qu'il intègre les particularités de chaque ordre d'enseignement. Le développement du modèle proposé est également à poursuivre afin d'enrichir la dimension « périphérique » des conditions institutionnelles, des aspects culturels (autres que le genre) et de la place parfois importante des milieux de travail dans l'activité enseignante que ce soit dans les activités de stage ou d'alternance.

6.5.2 Pistes d'amélioration

L'analyse de l'activité des enseignantes de MPM amène des pistes d'amélioration relatives aux comportements inappropriés de la part d'élève(s) ou de collègue(s), à l'environnement physique et matériel, au contexte organisationnel et à la précarité d'emploi.

Ainsi, concernant les comportements inappropriés d'élève(s) et de collègue(s), il faut que la culture organisationnelle au sein des CFP préconise une non-tolérance de ces comportements et que des mesures efficaces comme une politique de tolérance zéro soient mises en place. Les directions de CFP ont la responsabilité de les mettre en place, de s'assurer que l'ensemble du personnel et des élèves respecte le code de conduite de l'établissement sous peine de sanction si ce n'est pas le cas. En ce sens, les enseignantes de MPM et l'ensemble du personnel doit être (in)formé au sujet de leurs droits et des mesures mises en place. Elles doivent également se sentir soutenues et appuyées dans leur démarche de dénonciation. Les représentant.es syndicaux doivent être également (in)formé.es pour soutenir adéquatement les

enseignantes. Aussi, la formation à l'enseignement des enseignant.es devrait intégrer le genre et les autres rapports sociaux comme la race et la classe sociale afin de sensibiliser les enseignant.es aux inégalités que ces rapports engendrent.

De plus, les résultats soulèvent la nécessité d'apporter des changements au niveau de l'environnement physique afin qu'il soit adapté à la réalité du travail des enseignantes, ne perturbe pas l'activité enseignante et reste représentatif de la réalité du marché du travail qui attend les élèves. Par exemple, les équipements et outils devraient être prêts à utilisation, fonctionnels et en nombre suffisant pour chacun des élèves. Les aménagements et le mobilier des locaux devraient être conçus de manière à permettre aux enseignant.es de voir leurs élèves et circuler facilement. Aussi, la personne responsable du matériel et des équipements et outils nécessaires en classe-pratique (atelier) devrait s'assurer qu'ils soient fonctionnels et en nombre suffisant pour l'ensemble des enseignant.es et des élèves.

Des changements doivent également être faits par rapport au contexte organisationnel. En effet, l'organisation du travail fait en sorte que les enseignant.es disposent de peu de moments pour se rencontrer et travailler ensemble. Or, il s'agit pourtant de compétences⁴² qu'ils doivent développer durant leur formation, mais que le contexte de travail limite dans sa mise en œuvre. Il faudrait que le MELS soit cohérent avec son référentiel de compétences et qu'il s'engage en collaboration avec les directions des CFP à ce que l'organisation du travail s'arrime aux compétences que développent les enseignant.es. En ce sens, les enseignant.es doivent disposer des conditions nécessaires à l'activité collective notamment par la présence de moments d'échanges

⁴² Tiré du référentiel de compétences établi par le MELS (2001, p. 115-122) : « Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. » (compétence 9, p. 115) et « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés. » (compétence 10, p. 119)

(in)formels spécifiques à eux. Des mesures doivent aussi être prises pour réduire la précarité d'emploi et de ce fait pour assurer une stabilité des équipes enseignantes. En effet, en plus d'entraîner des conséquences pour la santé particulièrement chez les femmes (Cloutier et al., 2005; Menendez, Benach, Muntaner, Amable, & O'Campo, 2007; Seifert et al., 2007), la précarité d'emploi présente en FP contribue à l'instabilité des équipes et à une dynamique individualiste entre les enseignant.es comme le montre les résultats de la recherche ainsi que ceux d'autres recherches (notamment : Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Messing & Seifert, 2001).

CONCLUSION

En plus de confirmer plusieurs résultats d'autres recherches, cette recherche apporte de nouvelles connaissances sur les enseignantes de MPM en FP ainsi que sur l'enseignement en FP, un ordre d'enseignement peu étudié jusqu'à maintenant.

Effectivement, par son approche novatrice se basant sur un modèle développé en ergonomie de l'activité et intégrant une perspective féministe et de santé au travail en sciences de l'éducation, cette étude révèle que les enseignantes réalisent un travail complexe et exigeant et déploient diverses stratégies pour maintenir un climat propice aux apprentissages et sécuritaire. De plus, la recherche permet de décrire l'activité collective et montre que celle-ci permet aux enseignantes de s'intégrer en enseignement, réguler la charge de travail et développer l'enseignement. Elle montre également que cette activité collective est affaiblie par des facteurs organisationnels et sociaux.

Une des contributions importantes de cette thèse est la compréhension de l'effet du genre sur l'activité de travail des enseignantes. En effet, elle montre que le genre augmente la charge cognitive et émotionnelle de travail et complexifie l'activité de travail individuelle et collective des enseignantes de MPM en FP. Ce constat soulève la nécessité d'apporter des changements dans les CFP (ex. politique anti-harcèlement, sensibilisation) afin que les femmes puissent exercer leur métier dans des conditions favorables.

De plus, la recherche contribue à l'enrichissement des modèles actuels en ergonomie de l'activité par la proposition d'un modèle prenant en compte le genre et la dimension collective impliquant les élèves et les collègues. Ce modèle qu'elle propose peut se transposer à l'enseignement dans d'autres ordres d'enseignement ainsi qu'à d'autres contextes impliquant un travail de relation de service. Par exemple,

le cadre de référence et le modèle proposé pourraient être utilisés dans d'autres recherches afin de rendre compte de la situation de travail et de l'activité de travail.

Dans une plus large mesure, la recherche propose des pistes d'actions destinées aux chercheur.ses, intervenant.es en sciences de l'éducation et en santé au travail et décideur.ses et visant l'amélioration des conditions de travail et de la formation en enseignement afin qu'elles tiennent compte de la réalité du travail enseignant et de celle de femmes en situation minoritaire. Cette étude souligne également l'importance de la prise en compte du genre dans les recherches en sciences de l'éducation et en ergonomie puisque pour arriver à transformer les représentations sociales, il faut d'abord qu'il y ait une prise de conscience collective des inégalités de genre, de race et de classe sociale. Les recherches permettent de rendre compte de ces inégalités et contribuent par le fait même à transformer la société.

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTRETIEN

Dans un premier temps, il y aura présentation de la recherche et des objectifs de la rencontre. Par la suite, des explications sur les règles d'éthique de la recherche ainsi que la signature du formulaire de consentement seront faites. De plus, tout au long de l'entretien, une attention particulière sera portée sur les stratégies qu'utilise la participante pour surmonter les difficultés et pour faciliter son travail. Des questions d'approfondissement sur ses façons de faire seront ainsi posées.

Caractéristiques de l'individu et son contexte

1. Le parcours scolaire et professionnel

J'aimerais que vous me parliez de votre parcours scolaire et professionnel et de comment ça s'est passé, en commençant par vos études après le secondaire jusqu'à aujourd'hui (si possible ou de ce que vous vous souvenez).

1.1. Les aspects positifs et négatifs durant le parcours

Durant votre parcours,

- a) Qu'est-ce que vous avez aimé?
- b) Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé?
- c) Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile?
- d) Qu'est-ce qui vous a aidé?
- e) Qu'est-ce qui vous a nuit?

- f) Est-ce que vous auriez aimé que certains événements se passent différemment?
Pourquoi? Comment auriez-vous aimé que ça se passe?

Les éléments dans le tableau doivent être couverts. S'assurer qu'elle en parle lorsqu'elle décrit son parcours.

Programme (s) d'études antérieur(s)	Avant de vous diriger vers le métier de (indiquer lequel), avez-vous fait des études dans d'autres programmes (traditionnellement féminins ou non)? Le(s)quel(s)?
Choix du métier	Pourquoi avez-vous choisi ce métier?
Motivations	Quelles sont les motivations qui vous ont amenées à choisir un métier non traditionnel?
Âge lors du choix d'un MPM	Quel âge aviez-vous lorsque vous vous êtes dirigée vers un métier non traditionnel?
Réaction(s) de l'entourage immédiat	Comment votre décision à vous diriger vers le métier a-t-elle été reçue par votre entourage?
Études dans un PPM	Comment se sont passées vos études dans le programme de (indiquer lequel)?
Stage	Comment se sont passés vos stages?
Métier(s) antérieur(s)	Avez-vous exercé d'autres métiers avant celui de (nommer le métier qu'elle enseigne)? Le(s)quel(s)? Avez-vous exercé un ou plusieurs métiers féminins avant d'exercer votre métier? Le(s)quel(s)?
Métier de (indiquer lequel)	Pouvez-vous me parler de comment s'est passé votre arrivée dans le métier de (indiquer lequel)?
Accueil, intégration	Avez-vous eu accès à la formation? Comment avez-vous été accueillie? Croyez-vous que l'accueil a été différent pour vos collègues du sexe opposé? Pourquoi? Comment êtes-vous parvenue à faire votre place dans ce milieu?

	Comment ça s'est passé au niveau des équipements/outils et aménagements (ex. toilette et vestiaire pour hommes seulement)?
Maintien	Quels sont, selon vous, les critères requis pour rester en emploi dans un milieu tel que celui de (indiquer le métier)?
Perceptions des collègues Rapports avec les collègues et les supérieurs	Comment étiez-vous perçu par vos collègues féminins/masculins? Étiez-vous la seule femme dans votre milieu? Si non : comment ça se passait avec elle(s)? Comment se passaient les rapports hiérarchiques? Comment se passaient les rapports avec les collègues?

1.2. La transition professionnelle vers l'enseignement du métier

- Qu'est-ce qui vous a amenée à l'enseignement de votre métier?
- Pouvez-vous me parler de comment s'est passée votre arrivée en enseignement?

Les éléments dans le tableau doivent être couverts. S'assurer qu'elle en parle lorsqu'elle répond à la question b).

Accueil	Comment avez-vous été accueillie? Croyez-vous que l'accueil a été différent pour vos collègues du sexe opposé? Pourquoi?
Intégration	Comment vous êtes-vous intégrée à l'équipe?
Premier cours	Comment s'est passé votre premier cours?

- c) Quand on vous demande ce que vous faites dans la vie, vous répondez quoi?
 - Est-ce que vous vous considérez comme une (indiquer le métier qu'elle pratiquait) ou comme une enseignante? Ou les deux?
- d) Comment avez-vous vécu le changement d'organisation/de culture entre votre métier et l'enseignement de celui-ci?
- e) Avez-vous déjà pensé quitter l'enseignement? Pourquoi?

La situation de travail en enseignement de la FP

1. Appréciation du travail

- a) Qu'est-ce que vous aimez dans votre travail?
- b) Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans votre travail?
- c) Qu'est-ce qui est difficile dans votre travail?

2. L'environnement organisationnel

2.1. Description du travail

- a) Pouvez-vous me décrire votre travail (tâches, responsabilités, etc.)?
- b) Pouvez-vous me décrire le déroulement de votre journée d'hier en commençant par votre réveil jusqu'à votre coucher?

Par exemple, le matin : vous allez prendre vos courriels en vous levant, vous allez à la garderie, après, votre arrivée au travail et discussion avec les collègues, enseignement..., soir : garderie, souper, devoir, tâches ménagères, etc.

La participante sera questionnée sur ses stratégies (que faites-vous lorsque...) en fonction de ce qu'elle décrira dans le déroulement de sa journée de travail.

- S'agit-il d'une journée typique? Sinon, pourquoi?
- S'agit-il d'une journée semblable à celle de vos collègues? Pourquoi?
- c) Lorsque vous rencontrez une difficulté dans votre travail, à qui réferez-vous pour avoir :
 - un conseil?
 - de l'aide?
 - du soutien?

2.2. Organisation du travail

- a) Comment s'organise et se partage le travail dans le département?
- b) Comment se font les choix sur :
 - les modalités d'enseignement?
 - les contenus?
 - l'octroi des modules à enseigner?

2.3. L'horaire

- a) Pouvez-vous me parler de votre horaire?
 - Comment est-ce que ça se vit dans le département?
- b) Y a-t-il un ou des aspects dans votre horaire qui vous aident? Lesquels? Pourquoi?
- c) Y a-t-il un ou des aspects dans votre horaire qui vous nuisent? Lesquels? Pourquoi?
- d) À quoi ressemble votre horaire de travail dans l'année?
 - Jour, soir, fin de semaine, été?
 - Y a-t-il une obligation d'être dans le centre (minutage) pour un certain nombre d'heures? Le temps de nature personnelle?
 - La préparation et les corrections sont-elles faites au centre ou à la maison?
 - Les réunions ont lieu à quel moment?
- e) Est-il possible d'avoir une copie ou de me faxer votre horaire (numéro de télécopieur)?

3. L'environnement humain

- a) De façon générale, y a-t-il des personnes qui vous aident dans votre travail?
 - Qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, etc.
 - Pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
- b) Y a-t-il des personnes qui vous nuisent dans votre travail?
 - Qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, etc.
 - Pouvez-vous m'expliquer pourquoi?
 - Pouvez-vous me donner des exemples de situation où cette (ou ces) personne(s) vous a nui?

Les éléments dans le tableau doivent être couverts. S'assurer qu'elle en parle lorsqu'elle répond à la question d).

Événement	Que s'est-il passé ?
Réaction	Comment avez-vous réagi? Comment vous êtes-vous défendue?
Réaction(s) des collègues	Comment ont réagi les personnes présentes?
Ressources	Quelles sont les ressources dans pareille situation (syndicats, PAE)?
Soutien	À qui pouvez-vous demander de l'aide ou vous confier?

S'assurer d'aborder les relations avec les gens du département et du centre et avec les élèves. Les questions suivantes pourraient être posées si la participante ne les aborde pas dans les questions a) et b).

Relations avec les gens du département et du centre	<p>Comment ça se passe avec les gens du département et du centre (collègues, membres du personnel, direction, magasinier, etc.)?</p>
Relation avec les élèves	<p>Comment ça se passe avec les gars dans vos cours et à l'extérieur (corridor...)?</p> <p>Comment ça se passe avec les filles dans vos cours et à l'extérieur (corridor...)?</p> <p>Comment sont les premiers contacts avec les élèves (les premiers cours)?</p> <p>Croyez-vous que vos relations avec les élèves soient différentes pour vos collègues du sexe opposé? Pourquoi selon vous?</p> <p>Y a-t-il des élèves qui présentent des problèmes de discipline?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que faites-vous? ▪ Qui vous aide ou vous nuit? ▪ Qu'est-ce qui pourrait aider?

4. L'environnement matériel, physique et spatial et de travail

a) Que pensez-vous du matériel pédagogique et didactique dans votre département?
Pourquoi?

- Comment ça se passe (partage des contenus, examens, etc.)?

Les éléments dans le tableau doivent être couverts. S'assurer qu'elle en parle lorsqu'elle répond à la question a).

Matériel pédagogique et didactique	<p>Avez-vous (ou avez-vous eu) accès à du matériel didactique?</p> <p>Avez-vous accès à du matériel pédagogique?</p> <p>Est-ce qu'il y a un accès différencié au matériel?</p> <p>Avez-vous développé du matériel? Est-ce que vos collègues l'utilisent? Sinon pourquoi selon vous?</p>
---	---

b) Que pensez-vous des équipements et des outils de travail dans votre département?
Pourquoi?

- Comment ça se passe (nombre suffisant, disponibles, adéquats)?

Les éléments dans le tableau doivent être couverts. S'assurer qu'elle en parle lorsqu'elle répond à la question b).

Équipements/outils	<p>Y avez-vous toujours accès lorsque vous en avez besoin? Pourquoi?</p> <p>Sont-ils en nombre suffisant ou parfois inaccessible? Pourquoi?</p> <p>Sont-ils adéquats pour réaliser le travail?</p>
---------------------------	--

c) Que pensez-vous de l'environnement de travail dans votre centre et votre département? Pourquoi?

Les éléments dans le tableau doivent être couverts. S'assurer qu'elle en parle lorsqu'elle répond à la question c).

Espaces et aménagements	<p>Que pensez-vous des espaces de travail et des aménagements?</p> <p>Sont-ils adéquats pour réaliser le travail?</p>
Ambiances (températures, bruit, luminosité)	<p>Que pensez-vous des ambiances (température, bruit, luminosité) ?</p> <p>Sont-elles adéquates pour réaliser le travail? Pourquoi?</p>

5. Les impacts du travail

5.1. Impacts sur la vie personnelle et familiale

- a) (En tenant compte de la situation personnelle) comment arrivez-vous à concilier votre travail et votre vie personnelle ou familiale?
- Qu'est-ce qui facilite ou pourrait faciliter cette conciliation?
 - Qu'est-ce qui rend difficile cette conciliation? Pourquoi?
 - Croyez-vous que c'est différent pour vos collègues du sexe opposé? Pourquoi?

5.2. Impacts sur la santé (physique, psychologique, cognitive, émotionnelle)

- a) Avez-vous (ou connaissez-vous un.e collègue qui aurait) rencontré des problèmes de santé (physique, psychologique, cognitive, émotionnelle) qui soient, selon vous, reliés au travail?
- Quelles en seraient la/les causes?
- b) Avez-vous été victime d'un accident de travail? Pouvez-vous m'expliquer ce qui s'est passé?

5.2.1. La violence au travail

- a) Est-ce qu'il y a des problèmes de violence dans votre centre?
- Pouvez-vous me donner un exemple?
 - Que pouvez-vous faire dans ces cas-là?
 - Quelles sont les ressources dans une situation de violence (syndicats, PAE)?

- b) Avez-vous déjà été victime de violence (verbale et/ou physique) dans votre centre?
- De la part de qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, etc.
 - Comment avez-vous réagi?
 - Qui vous a aidée?
 - Qui vous a nui?
 - Y a-t-il eu des conséquences sur votre travail ou votre emploi? Lesquelles?

5.2.2. Schéma corporel de la fatigue (Appendice B)

Durant la dernière journée ou la dernière semaine (7 jours) avez-vous ressenti des sensations de fatigue ou d'inconfort à la fin d'une journée régulière de travail?

Si oui, indiquez sur le schéma corporel, les régions du corps où vous avez ressenti ces sensations.

- a) À quoi associez-vous cette fatigue?
- b) Quelles stratégies employez-vous pour la diminuer?
- Au travail (par exemple, durant les pauses et le dîner)?
 - À la maison?

5.2.3. Schéma corporel de la douleur (Appendice C)

Durant la dernière journée ou la dernière semaine (7 jours), avez-vous ressenti des sensations de douleur pendant le travail régulier. ☐ Oui ☐ Non

Si oui, indiquez sur le schéma corporel, les zones du corps où vous avez ressenti les douleurs.

- a) À quoi associez-vous cette douleur?
- b) Quelles stratégies employez-vous pour la diminuer?
- Au travail (par exemple, durant les pauses et le dîner)?
 - À la maison?

6. Les difficultés/obstacles liés au genre en contexte « non trad »

- a) Durant votre parcours (formation, métier, enseignement) y a-t-il eu des comportements ou attitudes qui vous ont fait du tort ou causé des difficultés? Voulez-vous me raconter?

- De la part de qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, supérieurs immédiats, délégués syndicaux, etc.
- Que s'est-il passé ?
- Comment avez-vous réagi? Comment ont réagi vos collègues?
- Y a-t-il eu des conséquences sur votre travail ou votre emploi? Lesquelles?
- Quelles sont les ressources dans pareille situation (syndicats, PAE)?
- Pouvez-vous demander de l'aide ou vous confier à quelqu'un? Qui?

b) Connaissez-vous d'autres femmes dans un parcours non traditionnel? Comment ça s'est passé pour elle(s)? Pouvez-vous me raconter?

Les éléments dans le tableau de la page suivante doivent être couverts. La questionner plus spécifiquement si elle ne traite pas de ces éléments lorsqu'elle répondra à la question a).

Discrimination	<p>Avez-vous déjà été discriminée durant votre parcours (formation, métier, enseignement)?</p> <p>Vous a-t-on traitée différemment parce que vous étiez une femme?</p>	<p>De la part de qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, supérieurs immédiats, délégués syndicaux, etc.</p> <p>Comment avez-vous réagi?</p> <p>Y a-t-il eu des conséquences sur votre travail ou votre emploi? Lesquelles?</p>
Harcèlement psychologique et/ou sexuel	<p>Avez-vous déjà subi du harcèlement psychologique et/ou sexuel ou des avances non désirées?</p>	<p>De la part de qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, supérieurs immédiats, délégués syndicaux, etc.</p> <p>Comment avez-vous réagi? Comment ont réagi vos collègues?</p>

		Y a-t-il eu des conséquences sur votre travail ou votre emploi? Lesquelles?
Hostilité	Avez-vous déjà fait face à de l'hostilité (blagues, propos injurieux, etc.)?	De la part de qui? Élèves, collègues, membres du personnel, direction, magasinier, supérieurs immédiats, délégués syndicaux, etc. Comment avez-vous réagi? Comment ont réagi vos collègues? Y a-t-il eu des conséquences sur votre travail ou votre emploi? Lesquelles?
Affichage à caractère sexuel et sexiste	Y avait-il de l'affichage à caractère sexuel et sexiste dans votre milieu de travail?	Est-ce que cela vous dérangeait? Avez-vous réagi à l'affichage à caractère sexuel et sexiste? Cela a-t-il eu des conséquences sur votre travail ou votre emploi? Lesquelles?

7. Pistes d'amélioration

- a) En terminant, qu'aimeriez-vous voir changer dans votre milieu?
- b) Qu'aimeriez-vous voir changer dans votre métier?

8. Ajouts/commentaires à faire

- a) Avez-vous des éléments à ajouter que nous n'aurions pas abordés?

9. Observations

La participante sera sollicitée pour participer aux observations. Des explications sur ce qu'elles impliquent et leur but seront donnés. Si la participante est intéressée, elle sera invitée à donner des moments de disponibilité et si possible une date sera fixée en fonction de ces préférences.

10. Ressources pour les femmes de MPM

Un document contenant une liste de ressources auxquelles les participantes peuvent référer si elles ont besoin de soutien, d'aide ou d'informations sera remis aux participantes à la fin de l'entretien. Cette liste variera en fonction de la région où elles se trouvent et contiendra les coordonnées de leur centrale syndicale, leur syndicat local, d'organismes de soutien pour les femmes occupant un MPM, de groupes de femmes.

APPENDICE B

FICHE DE RENSEIGNEMENTS DES PARTICIPANTES

Nom	
Âge	
Métier d'origine	
Le pratiquez-vous toujours?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Régulièrement : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Nb d'heures/semaine ou /mois : _____
Expérience dans le métier	Années
Centre de formation professionnelle	
Expérience en enseignement	années
et dans le centre	années
Métier enseigné	
Nombre de modules enseignés	
Nombre de groupes total	Par session (maintenant) : _____ Pour la durée du programme : _____
Nombre d'élèves par groupe (moy)	
Formation à l'enseignement	<input type="checkbox"/> Certificat depuis : _____ <input type="checkbox"/> Baccalauréat en cours (90 ou 120 crédits) depuis : _____ <input type="checkbox"/> Baccalauréat terminé (90 ou 120 crédits) depuis : _____
Horaire (nombre d'heures par semaine en moyenne)	En classe : _____ En atelier : _____ À la salle des enseignant.es : _____ À la maison : _____
Statut d'emploi	<input type="checkbox"/> Régulier à temps plein (permanence) depuis : _____ années <input type="checkbox"/> Contrat à temps partiel <input type="checkbox"/> Taux horaire <input type="checkbox"/> En disponibilité
Statut familial	Conjoint-e : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Nombre d'enfant(s) : _____ et leur âge : _____

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENTRETIENS

Projet de recherche: **Étude des situations de travail de femmes enseignantes de MPM en FP.**

Sous la responsabilité de Céline Chatigny et Karen Messing de l'Université du Québec à Montréal (CINBIOSE) en partenariat avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

Je confirme par la présente avoir reçu toute l'information nécessaire sur la nature du projet, de ses objectifs, des conditions de ma participation incluant le droit de me retirer de l'étude sans préavis, sans inconvénient, ni conséquence pour ma personne; sur l'utilisation qui sera faite des renseignements que je fournirai et que la chercheuse a répondu à toutes mes questions.

J'accepte d'accorder un entretien qui sera enregistré, à la condition que toute information permettant de m'identifier soit traitée de manière à respecter mon anonymat et le caractère confidentiel de mes propos. Je comprends que les enregistrements seront effacés lorsque la recherche sera terminée.

Je donne mon accord pour que la chercheuse puisse utiliser, aux fins de la présente recherche, les informations obtenues dans le cadre de cette étude à la condition que toutes les composantes de nature confidentielle ne soient pas divulguées de façon à ce que je puisse être identifiée.

Ma contribution à la présente étude servira à la production d'un rapport de recherche, à la présentation de communications scientifiques, à l'organisation de sessions d'information, de formation ou d'enseignement, de même qu'à la rédaction et la publication d'articles scientifiques dans différentes revues.

Signé à _____ en duplicata, ce _____

(Participante) _____

(Chercheure) _____

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - OBSERVATIONS

Projet de recherche: **Étude des situations de travail de femmes enseignantes de MPM en FP.**

Sous la responsabilité de Céline Chatigny et Karen Messing de l'Université du Québec à Montréal (CINBIOSE) en partenariat avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

Je confirme par la présente avoir reçu l'information nécessaire sur la nature du projet, de ses objectifs, des conditions de ma participation incluant le droit de me retirer de l'étude sans préavis, sans inconvénient ni conséquence pour ma personne; sur l'utilisation qui sera faite des renseignements que je fournirai et que la chercheuse a répondu à toutes mes questions.

J'accepte que mon travail soit observé et que des images soient captées au cours de ces observations (photos, vidéo), à la condition que toute information permettant de m'identifier soit traitée de manière à respecter mon anonymat. Je comprends que toute information permettant de m'identifier sera effacée lorsque la recherche sera terminée.

Je donne mon accord pour que la chercheuse puisse utiliser, aux fins de la présente recherche, les informations obtenues dans le cadre de cette étude à la condition que toutes les composantes de nature confidentielle ne soient pas divulguées de façon à ce que je puisse être identifiée.

Ma contribution à la présente étude servira à la production d'un rapport de recherche, à la présentation de communications scientifiques, à l'organisation de sessions d'information, de formation ou d'enseignement, de même qu'à la rédaction et la publication d'articles scientifiques dans différentes revues.

Signé à _____ en duplicata, ce _____

(Participante) _____

(Chercheure) _____

APPENDICE E

GRILLE D'ANALYSE DES OBSERVABLES DANS ACTOGRAM KRONOS 2

Classe d'observable ⁴³	Sous-classes	Catégories ⁴⁴	Descripteurs
1. Les activités principales	Activités d'enseignement (théoriques et pratiques)	Enseignement interactif	Participation active des élèves, ils sont questionnés par l'enseignant.
		Enseignement magistral	Présentation de la théorie sans interaction avec les élèves
		Enseignement individualisé	Enseignement théorique ou pratique à un élève à la fois
		Enseignement supervisé	Supervision de la réalisation du travail fait par les élèves sans être au poste de chacun.
	Préparation	Enseignement par démonstration	Montrer une technique (le « comment faire ») au groupe d'élèves
		Préparation et organisation	Préparation de matériel pédagogique Organisation de la journée Fiche de suivi sur les élèves (contenu à rattraper, avancement des modules) Ajustement du contenu en fonction du

⁴³ En raison du logiciel d'analyse, pour les classes d'observables 2 à 7, une catégorie « non » a été ajoutée afin de mettre fin à la catégorie d'activité d'une de ces classes d'observables lorsqu'elle n'avait plus lieu. Par exemple, lorsque l'enseignant avait terminé de montrer une technique à un élève (classe d'observables 4, catégorie d'activité soutien académique), la catégorie « non soutien » apparaissait.

⁴⁴ L'ensemble des catégories fait partie de classes d'observables continues, ce qui signifie que les activités de classes d'observables différentes peuvent être réalisées simultanément. Par exemple, l'activité d'enseignement interactif (classe « activités principales ») peut être réalisée en même temps que le contrôle de l'environnement physique (classe « environnement »).

Classe d'observable ⁴³	Sous-classes	Catégories ⁴⁴	Descripteurs
			matériel
	Administration	Tâches administratives	Gestion des présences, retards et absences Gestion des courriels Entrer des notes sur l'ordinateur Commande de matériel/équipement/outils
		Pause	Moment où il n'est pas question du travail ou des élèves.
		Autres activités	
2. Gestion de classe (lié au déroulement du cours)	Maintien de la stimulation à un niveau optimal	Maintien de l'intérêt et de l'attention des élèves	Utiliser l'humour Questionner Donner des exemples
	Intervention disciplinaire	Par avertissement Répondre à un comportement agressif ou déplacé Donner une conséquence Sortir l'élève de la classe	Intervenir au niveau des comportements qui perturbent le groupe et le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage
		Respect des règles du code de vie instauré par le CFP	Expliquer les attentes par rapport aux comportements dans le CFP (ex : pas de casquette, port de l'uniforme, avoir son matériel, etc.)
3. Enseignement des savoir-être (lié aux comportements attendus par rapport au programme d'étude et à la vie scolaire)		Respect des règles de SST	Corriger les comportements dangereux ou inadéquats

Classe d'observable ⁴³	Sous-classes	Catégories ⁴⁴	Descripteurs
4. Évaluation des apprentissages (théorique et pratique)		Évaluation formative	Accompagnement durant l'évaluation, rétroaction immédiate par l'enseignant.es
		Évaluation sommative	Correction des évaluations, il n'y a pas de rétroaction durant l'évaluation
		Soutien affectif	Complimenter, féliciter, encourager Empathie, écoute active
		Soutien académique	Donner des trucs du métier Temps de récupération
5. Soutien offert aux élèves		Fraternisation	Développement des liens avec leurs collègues par l'entremise d'échanges informels visant notamment à mieux se connaître.
	Collectif de travail (entre collègues enseignants)		S'accorder entre enseignant.es sur des règles (in)formelles communes que ce soit, par exemple, au niveau du cheminement des élèves, du contenu des cours ou des comportements d'élèves qui ne doivent pas être tolérés.
		Collaboration	Ex. pendant qu'un.e enseignant.e explique les consignes de l'activité, un.e autre transmet l'information papier aux élèves.
		Coopération	Ex. développer du nouveau matériel pédagogique ou mettre en commun son expertise avec celles de collègues
		(Entre)aide	Ex. Partager son contenu et matériel à un.e
6. Interactions sociales			

Classe d'observable ⁴³	Sous-classes	Catégories ⁴⁴	Descripteurs
7. Contrôle de l'environnement physique, spatial et matériel	Élèves	Échange avec un ou des élèves	collègue ou échanger son horaire.
		Autres interactions	Discussion des élèves (ne s'apparentant pas au soutien académique ou affectif) Discussion avec le personnel du CFP (ex. magasinier, direction, commis de bureau, etc.) autre que les enseignants
	Contrôle de l'environnement physique et spatial	Placer le mobilier Ouvrir/fermer fenêtres et porte Déplacer les équipements Installer l'équipement de travail	
		Gestion du matériel	Contacter avec le responsable des réparations Indiquer les outils, équipements, matériels défectueux Ex. : remplissage de bombonne de gaz pour soudage Ex. : calcul du nombre de perceuses, du matériel à commander.
8. Le lieu	Local de classe	Local de classe	Local standard, muni d'un tableau, de chaises et de bureaux
		Classe pratique/atelier	Classe pratique/atelier variant selon la spécialisation
	Hors classe	Salle des enseignants.es Magasin	

Classe d'observable ⁴³	Sous-classes	Catégories ⁴⁴	Descripteurs
		Secrétariat et direction	
		Salle de repas des enseignants.es	
		Cafétéria	
	Autres lieux	Hors CFP	Hors du lieu physique de l'école (ex. terrain extérieur du CFP)
		Autre lieu	

RÉFÉRENCES

- Ahlgren, C., & Gillander Gådin, K. (2011). Struggle for time to teach: Teachers' experiences of their work situation. *Work*, 40(Supp 1), 111-118.
- Almudever, B. (1998). Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Évènements de vie, transition et construction de la personne* (pp. 111-132). Sainte-Agne: Éditions Érès.
- Altendorf, K. A. (2003). Success strategies of female prison wardens: Managing gender identity in a nontraditional occupation. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Altet, M. (2008). Pratiques professionnelles des enseignants. In *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 253-257). Paris: Presses Universitaires de France.
- André, B. (2011). S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 39-60). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Anker, R. (1997). Ségrégation professionnelle hommes-femmes : les théories en présence. *Revue Internationale Du Travail*, 136(3), 342-370.
- Arvidson, J. L. (1997). *The trades mentor network: Mentoring as a retention intervention for women apprentices in the building trades*. Thèse de doctorat. Oregon: Oregon State University.
- Assunção, A. (1998). *De la déficience à la gestion collective du travail : les troubles musculo- squelettiques dans la restauration collective*. Thèse de doctorat en ergonomie, Paris 5 : École pratique de hautes études.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.

- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie*, 10(4), 603–627.
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue Canadienne D'enseignement Supérieur*, 26(1), 29–49.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches En Éducation*, (11), 55–66.
- Balleux, A., Castellan, J., & Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 13(1), 43–62.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie Du Travail*, 44, 481–497.
- Barrette, D. (1988). *Analyse de la situation vécue par des femmes inscrites dans un programme de formation professionnelle à l'éducation des adultes et menant à l'exercice d'un métier non traditionnel*. Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Barthe, B. (2000). Travailler la nuit au sein d'un collectif: quels bénéfices? In T. H. Benchekroun & A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 235–255). Toulouse: Octarès éditions.
- Batt, M. (2005). Les femmes et les métiers masculins - Engagement et cognition. *Revue Éduquer*, (10), 1–9.
- Beatty, M. A. M. (1982). *Employment outcomes among graduates of non-traditional skills training programs for disadvantaged women*. Thèse de doctorat. Maryland : University of Maryland.
- Beaucher, C., & Balleux, A. (2010). L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux C@hiers de La Recherche En Éducation*, 13(1), 3–8.

- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données* (pp. 251–283). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beeman, J. (2011). *La mixité au travail - Un défi d'égalité*. Montréal: Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT).
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre* (2e édition.). Bruxelles: De Boeck.
- Bessin, M. (2008). Les hommes dans le travail social : le déni du genre. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Eds.), *L'inversion du genre - Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 357–370). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225(1), 70.
- Bird, S. R. (1996). Welcome to the Men's Club : Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender & Society*, 10(2), 120–132.
- Bouchard, P., St-Amand, J.-C., Rinfret, N., Baudoux, C., & Bouchard, N. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire - Tome 1*. Québec: Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval.
- Bourbonnais, R., Comeau, M., Dion, G., & Vézina, M. (1997). Impact de l'environnement psychosocial de travail sur la santé mentale des infirmières en centres hospitaliers au Québec. Québec: Université Laval.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bradley, H. (1989). *Men's Work, Women's Work*. Cambridge: Polity.
- Bru, M., & Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches En Éducation*, 12, 26–34.
- Brunelle, A.-M. (2006). *La face cachée du travail en maison d'hébergement. La complexe réalité des travailleuses engagées contre la violence conjugale*. (C. Chatigny, N. Guberman, K. Messing, M. Pontel, & J. Riel, Eds.). Montréal: UQAM, Service aux collectivités.

- Burnonville, F., & Fournier, M.-C. (1998). *Quand le masculin se conjugue au féminin. Étude de la FTQ sur les travailleuses qui occupent des emplois traditionnellement masculins*. Montréal: Service de la condition féminine - Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ).
- Calvet, B., Riel, J., Couture, V., & Messing, K. (2012). Work organisation and gender among hospital cleaners in Quebec after the merger of "light" and 'heavy' work classifications. *Ergonomics*, 55(2), 160–172.
- Carey, M. A. (1994). *The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Thèse de doctorat. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 33–45). Paris: Presses Universitaires de France.
- Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2004). Évolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans les relations de service. *Le Travail Humain*, 67(4), 305.
- Carpentier-Roy, M.-C. (1991). *Corps et âme - Psychopathologie du travail infirmier*. Montréal: Les éditions Liber.
- Carpentier-Roy, M.-C., & Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire rapport de recherche*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Cau-Bareille, D. (2011a). Factors influencing early retirement in a female-dominated profession: Kindergarten teacher in France. *Work*, 40(1), 15–30.
- Cau-Bareille, D. (2011b). La dimension du genre a-t-elle une influence sur les départs à la retraite précoces des enseignantes de maternelle? In *Colloque Grepsyt*. Lyon.
- Chamberland, L., & Paquin, J. (2008). Sexisme et hétérosexisme : l'expérience de travailleuses lesbiennes exerçant des métiers traditionnellement masculins au Québec. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Eds.), *L'inversion*

- du genre - *Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 157–168). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Chamberland, L., & Paquin, J. (2010). « *On en a déjà beaucoup à défendre en tant que femmes* » *Enquête sur les difficultés rencontrées par les lesbiennes dans les métiers traditionnellement masculins*. Montréal: Conférence-midi CINBIOSE.
- Chappert, F. (2014). Comment le genre transforme l'intervention sur les conditions de travail? In *Congrès de l'Association Canadienne d'Ergonomie*. Montréal: Association canadienne d'ergonomie (ACE).
- Chartier, M.-C. (2001). Les étudiantes et les étudiants, du pareil au même? In *Actes du Colloque Zoom sur les femmes et les métiers non traditionnels* (pp. 96–100). Québec: Gouvernement du Québec.
- Chatigny, C. (2006). *Le maintien des femmes dans les emplois traditionnellement masculins: un chantier à revisiter*. Montréal: Biennale des femmes de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ).
- Chatigny, C. (2009). Contraintes psychosociales et contraintes physiques: quel impact sur le maintien en emploi des femmes exerçant un métier traditionnellement masculin? In *XLe Congrès annuel "Penser et agir avec l'ergonomie."* Québec: Association canadienne d'ergonomie (ACE).
- Chatigny, C., Hastey, P., Riel, J., Nadon, L., & Levesque, S. (2011). Recherche exploratoire sur les problématiques SST concernant les élèves et les enseignants en centres de formation professionnelle en contexte dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Montréal: Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).
- Chatigny, C., Levesque, S., & Riel, J. (2012). Training yourself while training students: the constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 143–53.
- Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V., & Hastey, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et la sécurité au travail en centre de formation professionnelle*. Montréal: Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail (IRSST).

- Chatigny, C., & Ouellet, S. (2007). *Analyse ergonomique de l'activité et formation professionnelle. Constats découlant de recherches en milieu travail et pistes de réflexion pour l'analyse du travail enseignant*. Montréal: Université de Montréal.
- Chatigny, C., Riel, J., & Nadon, L. (2012). Health and safety of students in vocational training in Quebec: a gender issue? *Work*, 41(Suppl 1), 4653–4660.
- Chatigny, C., & Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 127–159). Toulouse: Octarès Éditions.
- Chicha, M.-T., & Charest, É. (2013). *Le Québec et les programmes d'accès à l'égalité : Un rendez-vous manqué? Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité depuis 1985*. Montréal: Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- CIME. (2007). *Femmes de métier, femmes de qualité - Pour une plus grande intégration des femmes à des emplois traditionnellement masculins*. Sherbrooke: Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME) et Condition féminine Canada.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France "Le travail humain."
- Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail* (4e édition.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France "Le travail humain."
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 2(1), 1–7.
- Cloutier, E., Bourdouxhe, M., Ledoux, É., David, H., Gagnon, I., Ouellet, F., & Teiger, C. (2005). Effets du statut d'emploi sur la santé et la sécurité au travail :

le cas des auxiliaires familiales et sociales et des infirmières de soins à domicile. *PISTES*, 7(2), 1–16.

- Cockburn, C. (1988). The gendering of jobs: workplace relations and the reproduction of sex segregation. In S. Walby (Ed.), *Gender segregation at work* (pp. 29–42). Philadelphie: Open University Press.
- Cockburn, C. (1991). *Brothers: Male Dominance and Technical Change*. London: Pluto Press.
- Commission de la construction du Québec. (2008). *Les abandons dans les métiers et occupations de la construction*. Montréal: Commission de la construction du Québec (CCQ).
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT). (2012). *Quand la détermination ne suffit pas : La situation des travailleuses de la construction au Québec*. Montréal: Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail [CIAFT].
- Conseil sectoriel de la construction. (2010). *État de la situation des femmes dans la construction au Canada*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science & Medicine* (1982), 50(10), 1385–1401.
- Courville, J., Vézina, N., & Messing, K. (1991). Comparison of the work activity of two mechanics: A woman and a man. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 7(2), 163–174.
- Courville, J., Vézina, N., & Messing, K. (1992). Analyse des facteurs pouvant entraîner l'exclusion des femmes du tri des colis postaux. *Le Travail Humain*, 55(2), 119–134.

- Couture, V., Thibault, M.-C., Chatigny, C., & Messing, K. (2005). *Rapport de recherche sur le maintien des travailleuses dans les emplois traditionnellement masculins*. Montréal: CINBIOSE.
- Cox, R., & Messing, K. (2006). Legal and Biological Perspective on Employment Testing for Physical Abilities : a Post-Meiorin Review. *Windsor Yearbook of Access to Justice*, 24(1), 23–53.
- Cru, D. (1988). Collectif et travail de métier. In C. Dejours (Ed.), *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp. 43–49). Paris: Édition de l'AOCIP.
- Dallaire, L. (2007). D'égal à égal? Un portrait statistique des femmes et des hommes. Québec: Gouvernement du Québec.
- Daune-Richard, A.-M., & Marry, C. (1990). Autres histoires de transfuges? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels. *Formation emploi*, (29), 35–50.
- De la Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In T. H. Benckroun & A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif - Perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 217–234). Toulouse: Octarès.
- De Montmollin, M. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse: Octarès Éditions.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale - Essai de psychopathologie du travail* (Nouvelle é.). Paris: Bayard Éditions.
- Dejours, C. (2007). *Conjurer la violence - Travail, violence et santé*. Paris: Éditions Payot et Rivages.
- Delgoulet, C., & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In *Ergonomie constructive2* (pp. 19–32). Paris: Presses universitaires de France.

- Delphy, C. (2009). *L'ennemi principal. 2/Penser le genre* (3e édition.). Paris: Éditions Syllepse.
- Demers, D. L., & Messing, K. (2001). Les tests de sélection : une course à obstacles vers l'égalité économique des femmes. *Recherches Féministes*, 14(1), 15–48.
- Deschenaux, F. (2010). De la pratique du métier à son enseignement : une embellie des conditions de travail ? In *78e congrès de l'ACFAS*. Montréal.
- Deschenaux, F., Monette, M., & Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et Francophonie*, 38(1), 92–108.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010b). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée Plurielle*, 24(2), 131.
- Deschenaux, F., Roussel, C., & Boucher, N. (2005). La transition vers l'enseignement professionnel : le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'Université du Québec à Rimouski. Rimouski: Collectif de recherche sur l'enseignant et les métiers de la formation professionnelle.
- Deschenaux, F., Roussel, C., & Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. In Colette Gervais, S. Martineau, L. Portelance, & J. Mukamurera (Eds.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 107–124). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois. *Revue Canadienne de L'éducation*, 20(2), 146–155.
- Dionne-Proulx, J. (1999). Les charges physique et mentale et leurs conséquences. In J. Dionne-Proulx (Ed.), *Santé et sécurité du travail - Orientations et pratiques* (3 éd., pp. 89–97). Trois-Rivières: Les Éditions SMG.

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 12–35). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dugré, G. (2006). *Travailleuses de la construction*. Montréal: Éditions du remue-ménage.
- Dumais, L., & Courville, J. (1995). Aspects physiques de la division sexuelle des tâches : quand la qualification professionnelle et l'organisation du travail viennent en aide aux femmes cols bleus. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology / La Revue Canadienne de Sociologie et D'anthropologie*, 32(4), 385–414.
- Dumont, G. (2001). *Filles de défis! : les filles et les carrières dans les métiers non traditionnels*. Sainte-Foy, Québec: Septembre éditeur.
- Dupuis, J.-P. (2002). L'impact de la sous-traitance sur la culture professionnelle des mineurs. In *Santé, sécurité et transformations du travail*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, Genre et Sociétés*, 1(19), 131–149.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., & Loiselle, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84(3), 943–946.
- Escalona, E. (1997). *Activité de travail des enseignantes du niveau primaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Falconnet, G., & Lefaucœur, N. (1975). *La fabrication des mâles*. Paris: Éditions du Seuil.
- Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 17–36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Falzon, P., & Lapeyrière, S. (1998). L'utilisateur et l'opérateur : Ergonomie et relations de service. *Le Travail Humain*, 61(1), 69–90.

- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body - Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Femmes et production industrielle. (2009). Jeu Parcours Extrême. Retrieved from http://www.projetfpi.com/realisation_jeu-parcours-extreme.aspx
- Femmes et production industrielle. (2010). Mini-trousse d'Ella Laflamme. Retrieved from http://www.projetfpi.com/realisation_mini-trousse-ella-laflamme.aspx
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire* (2e édition.). Paris: Dunod.
- Flood, M. (2007). Men, Sex, and Homosociality: How Bonds between Men Shape Their Sexual Relations with Women. *Men and Masculinities*, 10(3), 339–359. doi:10.1177/1097184X06287761
- Fortier, S. (2013). *Étudiantes en formation professionnelle non-traditionnelle : une étude qualitative de l'expérience scolaire*. Rimouski: Mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris: La Dispute "Le genre du monde."
- Fortino, S. (2009). Mixité au travail, genre et conditions de travail : la construction sociale d'un processus. In F. Chappert (Ed.), *Genre et conditions de travail. Mixité, organisation du travail, santé et gestion des âges* (pp. 24–43). Lyon: Éditions de l'ANACT.
- Fournier, P.-S., Montreuil, S., & Villa, J. (2013). Contribution à un modèle explicatif de la charge de travail : le cas du service à la clientèle. *Relations Industrielles*, 68(1), 46.
- Friedmann, G., & Naville, P. (1970). *Traité de sociologie du travail* (3e édition.). Paris: Armand Colin.
- Gallioz, S. (2007). La féminisation des entreprises du bâtiment : le jeu paradoxal des stéréotypes de sexe. *Sociologies Pratiques*, 1(14), 31–44.
- Gallioz, S. (2008). Être femme et entrer dans le secteur du bâtiment : recherche de l'exception ou acte de folie ? In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Eds.), *L'inversion du genre - Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 325–340). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Genest, C., Leclerc, C., & Maranda, M. (2005). Les conduites de retrait comme stratégies défensives face au harcèlement psychologique au travail. *PISTES*, 7(3), 1–19.
- Gingras, M., Savard, R., & Robidoux, M. (2006). *Maintien des femmes dans les métiers non traditionnels : identification des variables en cause*. Sherbrooke: Rapport de recherche, Université de Sherbrooke.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3–17.
- Gollac, M., & Volkoff, S. (2002). La mise au travail des stéréotypes de genre. Les conditions de travail des ouvrières. *Travail, Genre et Sociétés*, 2(8), 25–53.
- Gosselin, L. (2007). *Étude exploratoire sur la perception des enseignants(es) de l'intégration des femmes dans les formations professionnelles traditionnellement masculines*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent: dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches En Éducation*, (11), 67–82.
- Guay, D. (2005). *Surmonter les préjugés et les stéréotypes : un défi pour les travailleuses des secteurs d'emplois non traditionnels*. Montréal: Femmes regroupées en options non traditionnelles (FRONT).
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie* (3e ed.). Lyon: Éditions de l'ANACT.
- Guichard-Claudic, Y., & Kergoat, D. (2007). Le corps aux prises avec l'avancée en mixité. *Cahiers Du Genre*, (42), 5–18.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (1998). La division sexuelle du travail revisitée. In M. Maruani (Ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité hommes et femmes sur le marché du travail* (pp. 93–104). Paris: La Découverte.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal: École nationale d'administration publique.

- Iacuone, D. (2005). "Real Men Are Tough Guys": Hegemonic Masculinity and Safety in the Construction Industry. *Journal of Men's Studies*, 13(2), 247–266.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kane, R. D., & Frazee, P. E. (1978). *Women in Non-Traditional Vocational Education in Secondary Schools*. Washington.
- Kanter, R. M. (1977a). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R. M. (1977b). Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965.
- Kergoat, D. (2001). Le rapport social de sexe - De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Actuel Marx*, (30), 85–100.
- Kergoat, D. (2004). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2e édition., pp. 35–44). Paris: PUF.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In M. Maruani (Ed.), *Femmes, genre et sociétés - L'état des savoir* (pp. 94–101). Paris: Éditions La Découverte.
- Kergoat, D. (2007). La division du travail entre les sexes. In J. Kergoat, D. Kergoat, J. Boutet, & H. Jacot (Eds.), *Le monde du travail* (pp. 319–327). Paris: La Découverte.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles...* Paris: La Dispute "Le genre du monde."
- Krueger, R. A. (1988). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- Lafortune, L., Lafortune, D., & Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante : une analyse de pratique en équipe de collègues. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 228–250). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lancry, A. (2009). *L'ergonomie*. Paris: Presses Universitaires de France "Que sais-je?"
- Lantheaume, F. (2011). Du dégoût de travailler à la reconquête du métier et... de la santé, exemple d'enseignants de lycées professionnels en France. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 83–106). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, E., Messing, K., & Bourbonnais, R. (2010). "Pour être serveuse, tu dois avoir toute ta tête » : efforts et reconnaissance dans le service de table [dk1] au Québec. *Travailler*, 1(23), 1–30.
- Laville, A., & Volkoff, S. (2004). Vieillesse et travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 145–158). Paris: Presses universitaires de France.
- Legault, M.-J. (2001a). *Rapport d'enquête sur l'intégration des femmes dans des secteurs d'emploi non traditionnellement féminins*. Montréal: Télé-Université.
- Legault, M.-J. (2001b). Violence auprès des femmes dans les secteurs d'emploi non traditionnellement féminins et indemnisation. *PISTES*, 3(1), 1–32.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition.). Montréal: Guérin éditeur.
- Lemarchant, C. (2008). Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein des filières techniques et professionnelles. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Eds.), *L'inversion du genre - Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 57–69). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lemarchant, C., & Tudoux, B. (2008). Orientation scolaire et genre: les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques. In B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet, & P. Werquin (Eds.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi* (pp. 233–244). Marseille: Cereq « Relief ».
- Lenoir, Y., & Tupin, F. (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches En Éducation*, 12, 4–11.

- Léontiev, A. N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a Homosocial Theory of Sex Roles: An Explanation of the Sex Segregation of Social Institutions. *Signs*, 1(3), 15–31.
- Lippel, K. (1999). Les travailleuses et leur santé - Aspects juridiques et politiques. *Canadian Woman Studies/Les Cahiers de La Femme*, 19(2), 194–197.
- Lippel, K. (2012). Une réforme du régime québécois de santé et de sécurité du travail : Pour qui? Pourquoi? Pour quand?
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer*. Université de Sherbrooke.
- Loignon, K., & Tardif, M. (2006). L'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : facteurs d'insatisfaction partagés mais cheminement d'abandon singulier. Montréal: ACFAS.
- Löwy, I. (2006). *L'emprise du genre - Masculinité, féminité, inégalité*. Paris: La Dispute "Le genre du monde."
- Malenfant, R., & Côté, N. (2013). *Vers une nouvelle conception de l'"idéaltpe" du travailleur?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Malochet, G. (2008). Surveillantes surveillées : la mixité au travail dans les prisons pour hommes. In Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Eds.), *L'inversion du genre - Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 133–144). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Maranda, M.-F., Rhéaume, J., Saint-Jean, M., & Trudel, L. (2003). Les sources de l'épuisement professionnel dans le travail syndical. In M. Audet (Ed.), *Santé mentale et travail, l'urgence de penser autrement l'organisation* (pp. 93–111). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.-F., & Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance - Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail - Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135–170.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Eds.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 1–8). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Maruani, M. (2005). *Femmes, genre et société - L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Mastracci, S. H. (2001). *Labor and Service Delivery : Training Programs for Women in Non-Traditional Occupations* (Vol. Doctor of). Austin: Thesis, University of Texas at Austin.
- Mathieu, N.-C. (2000). Sexe et genre. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 205–213). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mazalon, É., & Beaucher, C. (2002). *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels. Quelle problématique?* Sherbrooke: Rapport de recherche, Université de Sherbrooke.
- MELS. (2011). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Menendez, M., Benach, J., Muntaner, C., Amable, M., & O'Campo, P. (2007). Is precarious employment more damaging to women's health than men's? *Social Science & Medicine*, 64, 776–781.
- Messing, K. (2000). *La santé des travailleuses - La science est-elle aveugle?* Montréal: Éditions du Remue-ménage.
- Messing, K. (dir). (1999). *Comprendre le travail des femmes pour le transformer*. Bruxelles: Bureau technique syndical européen pour la santé et la sécurité.

- Messing, K., & Boutin, S. (1997). Les conditions difficiles dans les emplois des femmes et les instances gouvernementales en santé et en sécurité du travail. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 52(2), 333–363.
- Messing, K., & Chatigny, C. (2004). Travail et genre. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 301–316). Paris: Presses Universitaires de France.
- Messing, K., & Elabidi, D. (2003). Desegregation and occupational health: how male and female hospital attendants collaborate on work tasks requiring physical effort. *Policy and Practice in Health and Safety*, 1(1), 84–103.
- Messing, K., Escalona, E., & Seifert, A. M. (1996). *La minute de 120 secondes analyse du travail des enseignantes de l'école primaire*. Québec / Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec / Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE).
- Messing, K., Guberman, N., Chatigny, C., Pontel, M., & Riel, J. (2005). Analyse du travail dans les maisons d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale : approche en ergonomie et en travail social. Montréal: CINBIOSE.
- Messing, K., & Lippel, K. (2013). L'invisible qui fait mal. *Travail, Genre et Sociétés*, 29(1), 31. doi:10.3917/tgs.029.0031
- Messing, K., & Seifert, A. M. (2001). «On est là toutes seules». Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminé dans l'enseignement des adultes. *Travailler*, 7(1), 147–166.
- Messing, K., Seifert, A. M., & Couture, V. (2006). Les femmes dans les métiers non-traditionnels : le général, le particulier et l'ergonomie. *Travailler*, 15(1), 131–148.
- Messing, K., Seifert, A. M., & Escalona, E. (1997a). Reine de la salle de classe: Stratégies des enseignantes de niveau primaire. In A. Soares (Ed.), *Stratégies de résistance et travail des femmes* (pp. 69–105). Montréal / Paris: L'Harmattan.
- Messing, K., Seifert, A. M., & Escalona, E. (1997b). The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), 45–62.

- Messing, K., Seifert, A. M., Vézina, N., Balka, E., & Chatigny, C. (2005). Qualitative research using numbers: an approach developed in France and used to transform work in North America. *New Solutions*, 15(3), 245–260.
- Messing, K., & Stellman, J. M. (2005). Sex, gender and women's occupational health: The importance of considering mechanism. *Environmental Research*, 101(2), 149–162.
- Meynaud, H. Y., Fortino, S., & Calderón, J. (2009). La mixité au service de la performance économique : réflexions pour penser la résistance. *Cahiers Du Genre*, 47, 15–33.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Sortir des sentiers battus - Le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2001). La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles. Québec: Gouvernement du Québec.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Éditions Payot et Rivages.
- Molinier, P., & Welzer-Lang, D. (2004). Féminité, masculinité, virilité. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (2e édition., pp. 77–82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Monod, H., & Kapitaniak, B. (2003). *Ergonomie* (2e édition.). Paris: Masson.
- Moreau, M.-P. (2009). *Comparer pour comprendre : La différenciation sexuée des parcours professionnels et familiaux des enseignant-e-s du second degré en France et en Angleterre*. Thèse de doctorat, département de sociologie. Toulouse : Université de Toulouse.
- Mosconi, N. (1987). La mixité dans l'enseignement technique industriel. *Revue Française de Pédagogie*, 78, 31–42.
- Mosconi, N., & Dahl-Lanotte, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, Genre et Sociétés*, 9(1), 71–90.

- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Université Laval, Québec.
- Neboit, M., & Vézina, M. (2002). *Stress au travail et santé psychique*. Toulouse: Octarès éditions.
- Norimatsu, H. (2008). Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. In H. Norimatsu & N. Pigem (Eds.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 5–18). Paris: Armand Colin.
- Noulin, M. (2002). *Ergonomie* (2e édition.). Toulouse: Octarès Éditions.
- Ollivier, M., & Tremblay, M. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Paris: L'Harmattan.
- Organisation mondiale de la Santé. (1948). Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé. Retrieved from http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf
- Ouellette, R. (2008). *Statistique de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégiale et universitaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e édition.). Paris: Armand Colin.
- Paquin, J., & Chamberland, L. (2008). *Le défi d'occuper un métier traditionnellement masculin : l'expérience des travailleuses lesbiennes*. Montréal: Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle - Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transition professionnelle et dynamiques identitaires. *Recherches En Éducation*, (11), 39–54.
- Pfefferkorn, R. (2006). Des femmes chez les sapeurs-pompiers. *Cahiers Du Genre*, 40, 203–230.

- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux - Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris: La Dispute "Le genre du monde."
- Pfefferkorn, R. (2012). *Genre et rapports sociaux de sexe*. Lausanne: Éditions Page deux.
- Power, N. G. (2008). Occupational risks, safety and masculinity: Newfoundland fish harvesters' experiences and understandings of fishery risks. *Health, Risk & Society*, 10(6), 565–583.
- Pratte, L. (2009). *L'accompagnement de l'élève féminine en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin*. Mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- Premji, S. (2008). *Étude aux méthodes mixtes sur la relation entre l'ethnicité et la santé et sécurité du travail*.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe* (2e édition.). Paris: L'Harmattan.
- Quinlan, M., Mayhew, C., & Bohle, P. (2001). The global expansion of precarious employment, work disorganization, and consequences for occupational health: a review of recent research. *International Journal of Health Services*, 31(2), 335–414.
- Quirion, M.-È., & Danvoye, M. (2008). *Construire avec Elles*. Montréal: Femmes regroupées en options non traditionnelles (FRONT).
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., Le Joliff, G., & Pascal, M. (2002). *Ergonomie - concepts et méthodes* (4e édition.). Toulouse: Octarès Éditions.
- Riel, J. (2009). *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Département des Sciences biologiques, Université du Québec à Montréal.
- Riel, J. (2012). *Étude des situations de travail d'enseignantes de métier traditionnellement masculin en formation professionnelle en contexte de transition professionnelle*. Proposition de recherche comme exigence partielle du doctorat en éducation: UQAM.

- Riel, J., & Messing, K. (2011). Counting the minutes : Administrative control of work schedules and time management of secondary school teachers in Québec. *Work*, 40(Supp 1), 59–70.
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (1993). *Le Nouveau Petit Robert - Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Robinson, A. (1995). *Travailler, mais à quel prix!* Québec: GREMF, Université Laval.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions*. (R. Samurçay & P. Pastré, Eds.). Toulouse: Octarès Éditions.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123–150). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les proposition de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives, Hors série*(15), 7–24.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Seifert, A. M., & Messing, K. (2004). Écouter et voir dans un monde technique: Effets de la discontinuité des horaires sur l'activité de travail des infirmières. *Pistes*, 6(1), 1–17.
- Seifert, A. M., & Messing, K. (2007). Understanding women's work: steps toward transformation-an introduction. *New Solutions*, 17(1-2), 53–56.
- Seifert, A. M., Messing, K., Riel, J., & Chatigny, C. (2007). Precarious employment conditions affect work content in education and social work: Results of work analyses. *International Journal Law and Psychiatry*, 30(4-5), 299–310.

- Snyder, J. A., Scherer, H. L., & Fisher, B. S. (2012). Social organization and social ties: their effects on sexual harassment victimization in the workplace. *Work*, 42(1), 137–50.
- Soares, A. (2000). Au coeur des services : les larmes au travail. *PISTES*, 2(2), 1–15.
- Soares, A. (2004). Travailler avec le cœur : La santé mentale et les émotions au travail . Montréal: CSQ : Conférence de presse sur la santé mentale.
- Soares, A. (2011). Le prix d'un sourire - Travail, émotion et santé dans les services. In D. Harrisson & C. Legendre (Eds.), *Santé, sécurité et transformations du travail* (pp. 229–250). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stafford, A. (1991). *Trying Work - Gender, youth and work experience*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- St-Arnaud, L., Guay, H., Laliberté, D., & Côté, N. (2000). Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale. Québec: Fédération des Commissions scolaires du Québec.
- Stock, S. R., & Tissot, F. (2012). Are there health effects of harassment in the workplace? A gender-sensitive study of the relationships between work and neck pain. *Ergonomics*, 55(2), 147–59.
- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, É., & Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Québec: Éditions MultiMondes, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau, & M. Tardif (Eds.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 131–141). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien - Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. J. (2010). Occupational Sex Composition and the Gendered Availability of Workplace Support. *Gender & Society*, 24(2), 189–212.

- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. *Éducation Permanente*, 116(3), 71-96.
- Teiger, C. (2006). "Les femmes aussi ont un cerveau!" Le travail des femmes en ergonomie : réflexions sur quelques paradoxes. *Travailler*, 15, 71-130.
- Teiger, C., & Bernier, C. (1990). Intérêt de l'analyse ergonomique du travail pour la mise en évidence des compétences méconnues : le cas des tâches de saisie dans le tertiaire informatisé. In C. Brabant & K. Messing (Eds.), *« Sexe faible » ou travail ardu, recherches sur la santé et la sécurité des travailleuses* (pp. 61-70). Montréal: ACFAS, Les cahiers scientifiques, n° 70.
- Teiger, C., & Bernier, C. (1992). Ergonomic analysis of work activity of data entry clerks in the computerized service sector can reveal unrecognized skills. *Women Health*, 18(3), 67-77.
- Thébaud, F. (2005). Sexe et genre. In M. Maruani (Ed.), *Femmes, genre et sociétés - L'état des savoir* (pp. 59-65). Paris: Éditions La Découverte.
- Thibault, M.-C. (2004). *Les conditions d'insertion et de maintien des femmes dans les emplois non-traditionnels : l'impact des outils et des équipements de travail*. Mémoire de maîtrise, Département des Sciences biologiques. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Tissot, F., Messing, K., Vandelac, L., Garon, S., Prévost, J., Méthot, A. L., & Pinard, R. (1997). *Concilier les responsabilités professionnelles, familiales, personnelles et sociales : ce n'est pas toujours la santé!* Montréal: Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec.
- Tremblay, D. G., Najem, E., & Paquet, R. (2007). Temps de travail et organisation du travail : une source de stress et de difficultés de conciliation emploi-famille? *PISTES*, 9(1).
- Tremblay, D.-G. (2002). Les femmes sur le marché du travail au Québec et au Canada. *Travail, Genre et Sociétés*, 2(8), 193-211.
- Tremblay, D.-G. (2004). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*. Québec Toulouse: Télé-université ; Octarès Éditions.

- Tremblay, D.-G. (2012). *Articuler emploi et famille - Le rôle du soutien organisationnel au coeur de trois professions*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Veer, B. (2004). *Le parcours des femmes de Laval dans les métiers traditionnellement masculins - Du choix du métier jusqu'au maintien en emploi, l'expression des besoins à chaque relais*. Laval: Emploi-Québec Laval, Dimension Travail.
- Vézina, N., & Chatigny, C. (2013). La prise en compte du sexe et du genre dans l'intervention ergonomique. In *Symposium « Ergonomie et Genre : agir sur le processus d'intervention »* (pp. 10–17). Paris: Société d'Ergonomie de Langue Française.
- Yoder, J. D. (1991). Rethinking Tokenism: Looking beyond Numbers. *Gender & Society*, 5(2), 178–192.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Zimmer, L. (1988). Tokenism and Women in the Workplace: The Limits of Gender-Neutral Theory. *Social Problems*, 35(1), 64–77.